



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FLÁVIA JUNQUEIRA DA SILVA

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO:
A (DES)CONFIGURAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

UBERLÂNDIA

2024

FLÁVIA JUNQUEIRA DA SILVA

**LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO:
A (DES)CONFIGURAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lázara Cristina da Silva.

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2024	<p>Silva, Flávia Junqueira da, 1976- LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO [recurso eletrônico] : A (DES)CONFIGURAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / Flávia Junqueira da Silva. - 2024.</p> <p>Orientador: Lázara Cristina da Silva. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.282 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Silva, Lázara Cristina da, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 10/2024/398, PPGED				
Data:	Vinte e nove de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14h40min	Hora de encerramento:	18he30 min
Matrícula do Discente:	12013EDU015				
Nome do Discente:	FLÁVIA JUNQUEIRA DA SILVA				
Título do Trabalho:	LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: A (DES)CONFIGURAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Política de Formação Docente para a Educação Inclusiva: Desafios e realidades"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/lazara-cristina-da-silva>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Celi Correa Neres - UEMS; Pedro Angelo Pagni - UNESP; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Lázara Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lázara Cristina da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor. A banca sugere ampla divulgação do trabalho.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Celi Correa Neres, Usuário Externo**, em 01/03/2024, às 15:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Angelo Pagni, Usuário Externo**, em 01/03/2024, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Presidente**, em 01/03/2024, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5224225** e o código CRC **C583685D**.

FLÁVIA JUNQUEIRA DA SILVA

**LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO:
A (DES)CONFIGURAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lázara Cristina da Silva.

Uberlândia, 29 de fevereiro de 2024.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Lázara Cristina da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp Marília

Prof^ª. Dra. Celi Corrêa Neres
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Prof^ª. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof^ª. Dra. Vilma Aparecida de Souza
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico a Deus, em primeiro lugar... para que este estudo possa ser útil à humanidade, à ciência. Para que este estudo possa vir a ser algo bom para as pessoas, com a contribuição em respostas que venham sanar dificuldades expostas neste mundo voltado para o serviço do capital.

Em segundo lugar, dedico este trabalho a todos aqueles que, em tempos de pandemia, de reviravoltas na vida, tiveram sempre a paciência e suportaram minha ausência para eu poder continuar com meu estudo de doutorado: à minha família, aos amigos e também àqueles que acreditam na educação como caminho de possibilidades e mudanças sociais para o bem de toda a humanidade.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que resume toda a possibilidade de chegar aqui com essa pesquisa concluída. Gratidão pelas horas de sono perdidas, horas de sono acumuladas. Gratidão pelos momentos de lazer sacrificados, pelos momentos em família reduzidos, pelos dias de mau humor e pelos dias de distância das leituras e da escrita porque estava de “saco cheio”. Mas, enfim, chegou o dia da Gratidão, porque eis aqui o resultado de tanto estudo e renúncia de tempos de conforto e descanso.

E por que não agradecer a Deus, se a Ele dedico meu trabalho? A Ele agradeço por ter me dado a oportunidade de ser selecionada no processo seletivo do doutorado, por ter me dado sabedoria para aplicar os conhecimentos adquiridos nesta temática e produzir este trabalho acadêmico que espero contribuir com a ciência e com a humanidade. Agradeço, sim, a Deus!

Agradeço à minha família, à minha professora e orientadora Lázara Cristina, aos meus amigos, aos meus colegas da rotina acadêmica e aos meus colegas de trabalho que acreditam na Educação como caminho de transformação social.

Agradeço também à profissional e amiga Ana Paula, que fez a revisão textual desta tese, contribuindo com excelência na escrita desta pesquisa.

Agradeço aos meus adversários e aos meus problemas, porque, com a contribuição de cada um deles, pude ver o quanto fui forte para chegar aqui como vencedora. Até aqui só tenho uma palavra: Gratidão!

Meu carinhoso e reconhecido “muito obrigada”!

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora vou na valsa
A vida tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é o tempo que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara, tão rara

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não

Paciência

Lenine; Dudu Falcão (1999)

RESUMO

Esta tese de doutorado em educação intitulada “Lei Brasileira de Inclusão: a (des)configuração dos Profissionais de Apoio Escolar nas políticas de educação especial” é vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG. Tem como objetivo principal analisar como os enunciados da LBI se desdobram sobre as políticas de educação especial relacionados com o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, de 2016 a 2022, na perspectiva do Estado neoliberal, em secretarias municipais de educação. Trata-se de uma pesquisa de abordagem crítica de política educacional para um debate teórico-metodológico de cunho qualitativo analítico-documental, com referencial teórico em estudos de Michel Foucault, na utilização de conceitos-ferramentas como discurso, governamentalidade, biopolítica, *homo economicus* e racionalidade de Estado neoliberal. Utiliza-se também do Contexto de Influência a partir da abordagem do Ciclo de Políticas do pesquisador Ball para o tratamento dos dados coletados por meio do levantamento do referencial bibliográfico e análise documental. Delimita-se analisar as políticas de inclusão voltadas para a atuação dos Profissionais de Apoio a partir do conceito tratado pela LBI sobre esses sujeitos no contexto escolar ao atendimento do estudante público da educação especial em sala de aula comum. A pesquisa se sustenta na literatura de estudos foucaultianos, entre eles: Costa (2007); Lopes (2009); Fabris e Klein (2013); Fischer (1995, 1999, 2007, 2020); Lopes e Fabris (2016); Lopes e Hattge (2011); Lopes, Lockmann e Hattge (2013); Lopes e Morgenstern (2019); Resende (2018); Revel (2011); Veiga-Neto (2007, 2016, 2018) e Veiga-Neto e Lopes (2011). Os resultados desta pesquisa evidenciaram que, desde o processo de elaboração da LBI, a referida lei contou com interesses dos órgãos internacionais, lideranças políticas e movimentos sociais em propagar o discurso da inclusão e considerar as pessoas com deficiência sujeitos ativos dentro da possibilidade das atuações da eficiência, da eficácia e da produtividade que o neoliberalismo espera de todos. Por essa razão, essa lei apresenta os sujeitos Profissionais de Apoio Escolar como resultado da governamentalidade e da racionalidade do Estado neoliberal na condução da vida dos estudantes com deficiência como uma estratégia biopolítica. Este estudo também destaca como resultado, a partir da publicação da LBI, sob influência do contexto de políticas na elaboração das políticas locais, a mudança de atuação que, antes pedagógica, atribuída a professores, passa a ser delegada a profissionais técnicos, ora exigindo-se formação docente ora não, para desempenhar uma função que fosse eficientemente mais econômica aos cofres públicos, a fim de conferir racionalidade neoliberal a essas políticas, destacando o papel do *homo economicus* presente nas condutas dos Profissionais de Apoio Escolar.

Palavras-chave: Lei Brasileira de Inclusão; educação especial; Profissionais de Apoio Escolar; governamentalidade; racionalidade de Estado neoliberal.

ABSTRACT

“Brazilian Inclusion Law: the (dis)configuration of School Support Professionals in special education policies” is linked to the research line of State, Policy and Management of Education of the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia/MG. Its main objective is to analyze how the LBI statements unfold on special education policies regarding the service of School Support Professionals, from 2016 to 2022 from the perspective of the neoliberal State in municipal education departments. It is a research with a critical approach to educational policy for a theoretical-methodological debate of a qualitative analytical-documentary nature, with theoretical reference in studies by Michel Foucault, in the use of tool concepts such as discourse, governmentality, biopolitics, homo economicus and neoliberal state rationality. The Context of Influence is also used based on researcher Ball's Policy Cycle approach to treat the data collected through the survey of bibliographic references and documentary analysis. The aim is to analyze inclusion policies aimed at the performance of Support Professionals based on the concept addressed by the LBI about these subjects in the school context in the assistance of public students of special education in a regular classroom. The research is based on the literature of Foucauldian studies, including: Costa (2007); Lopes (2009); Fabris and Klein (2013); Fischer (1995, 1999, 2007, 2020); Lopes and Fabris (2016); Lopes and Hattge (2011); Lopes, Lockmann and Hattge (2013) Lopes and Morgenstern (2019); Resende (2018), Revel (2011) Veiga-Neto (2007, 2016, 2018) and Veiga-Neto and Lopes (2011). The results of this research showed that since the process of elaboration of the LBI, the mentioned law had the interests of international organizations, political leaders and social movements in spreading the discourse of inclusion and considering people with disabilities as active subjects within the possibility of the actions of the efficiency, effectiveness and productivity that neoliberalism expects from everyone and, for this reason, counting on the emerging spread of professional subjects of school support as a result of the governmentality and rationality of the neoliberal State in managing the lives of students with disabilities as a biopolitical strategy. They also highlight as results the influence of the policy context on the elaboration of local policies, modifying previously pedagogical actions based on teachers and which, with the publication of the LBI, were linked to technical professionals, sometimes requiring teacher training, sometimes not requiring such training, to perform a function that would be efficiently more economical for public coffers in guaranteeing the neoliberal rationality of these policies, highlighting the role of homo economicus present in the conduct of School Support Professionals.

Keywords: Brazilian Inclusion Law; special education; School Support Professionals; governmentality; neoliberal State rationality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Síntese ilustrativa do estudo de Foucault	105
Figura 2-	Perfil arqueogenealógico de estudos de Foucault	119
Figura 3-	Trajetória da LBI	135
Figura 4-	Trâmite institucional da Lei Brasileira de Inclusão	140
Figura 5-	Proposta do percurso da Avaliação Biopsicossocial Unificada	166
Figura 6-	Configurações do Profissional de Apoio Escolar conforme PC da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia	228
Figura 7-	Demonstrativo das atribuições dos profissionais do serviço da Educação Especial na SME de Maracaju/MS, conforme Resolução nº SEME 002/2017	273
Figura 8-	Anexo I e Anexo II da Resolução nº 02/2022	285
Figura 9-	Cargos criados para atendimento do público da Educação Especial em Castanhal/PA	308

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Demonstrativo do total de municípios/estados pesquisados por região brasileira para fins dos objetivos desta pesquisa	84
Gráfico 2-	População residente por tipo de deficiência permanente no Brasil-2010	132
Gráfico 3-	Demonstrativo da atuação partidária dos relatores dos PLs da LBI	146
Gráfico 4-	Demonstrativo da quantidade de escolas por município	216
Gráfico 5-	Total de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental por município	217
Gráfico 6-	Total de matrículas de estudantes público da educação especial	218
Gráfico 7-	Programa Professor Cuidador de Abaetetuba/PA 2009-2014	304

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Síntese das ferramentas teórico-metodológicas exploradas para os objetivos da pesquisa	67
Quadro 2-	Demonstrativo das fontes da pesquisa bibliográfica- LBI: uma ação sobre ações	74
Quadro 3-	Demonstrativo das fontes da pesquisa bibliográfica- Políticas públicas sobre o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar	81
Quadro 4-	Demonstrativo das principais fontes documentais- LBI: uma ação sobre ações	89
Quadro 5-	Demonstrativo das principais fontes documentais- Políticas de educação especial sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar	90
Quadro 6-	Demonstrativo da legislação sobre direitos da pessoa com deficiência pós-CDPD (2008-2011)	143
Quadro 7-	Documentos do trabalho do GT do Estatuto	151
Quadro 8-	Principais documentos/marcos internacionais influenciadores nas políticas de inclusão no Brasil	182
Quadro 9-	Indicativo dos principais dispositivos legais brasileiros acerca da inclusão escolar no período de 1988 a 2015.....	187
Quadro 10-	Dados comparativos dos cargos de Profissionais de Apoio Escolar SME de Uberlândia pelas nomenclaturas e suas atuações nas vagas	231
Quadro 11-	Atribuições dos Profissionais de Apoio Escolar conforme nomenclatura dos cargos na PMU	233
Quadro 12-	Demonstrativo dos diferentes segmentos do Profissional de Apoio e suas atuações em 2012 no Município de Dourados/MS	252
Quadro 13-	Demonstrativo dos Serviços de Apoio Educacional em 2018 no município de Dourados/MS segundo a Resolução/SEMED nº 006/2018	255

Quadro 14-	Demonstrativo dos requisitos mínimos de atuação aos Serviços de Apoio da Educação Especial à classe comum em Dourados/MG, segundo as Resoluções/SEMED de 2012 a 2022.....	258
Quadro 15-	Atribuições apresentadas no Edital nº 001/2023/PMD para Professor Apoio Pedagógico Educacional	264
Quadro 16-	Conteúdos programáticos para prova do concurso público em Dourados/MS	265
Quadro 17-	Atribuições do Auxiliar de Sala em Maceió/AL- 2008	299
Quadro 18-	Novas atribuições no oferecimento dos serviços da Educação Especial em Castanhal/PA	309

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Relação da remuneração por hora trabalhada em 2015 quanto aos cargos Professor e Educador Infantil	238
Tabela 2-	Relação da remuneração por hora trabalhada em 2019 quanto aos cargos de Professor e Profissional de Apoio Escolar	239
Tabela 3-	Vagas para docentes e salários em concurso público 2023 de Dourados/MS	264
Tabela 4-	Vagas e salários para contratos 2021-2022 em Itaboraí/RJ	293

LISTA DE SIGLAS

AC	Ampla Concorrência
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMB	Associação Médica Brasileira
Ampid	Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	Apoio Pedagógico Educacional
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCB	Código Civil Brasileiro
CDH	Comissão de Direitos Humanos
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Comed	Conselho Municipal de Educação de Dourados

Comed	Conselho Municipal de Educação de Maceió
Conade	Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Confenen	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
Cosemp	Congresso de Educação, Seminário de Estágio e Encontro do PIBID
CPC	Código de Processo Civil
DI	Deficiência Intelectual.
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
EPG	Estado, Políticas e Gestão da Educação
Faced	Faculdade de Educação
FEAC	Federação das Entidades Assistenciais de Campinas
FME	Fundo Municipal de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gepepes	Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interinstitucional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBrM	Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado
IN	Instrução Normativa
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Libras	Língua Brasileira de Sinais

MC	Ministério da Cidadania
ME	Ministério da Economia
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas.
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAR	Plano de Ações Articuladas
PC	Plano de Carreiras
PcD	Pessoa com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PET	Plano de Estudo Tutorado
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PMD	Prefeitura Municipal de Dourados
PME	Plano Municipal de Educação
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial – Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SARH	Secretaria de Administração e dos Recursos Humanos do Estado do RS
SARH	Secretaria de Administração e dos Recursos Humanos do Estado do Rio Grande do Sul
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
Seduc	Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia
SEE/GO	Secretaria de Estado de Educação de Goiás
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEE/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
Seme	Secretaria Municipal de Educação de Maracaju
Semec	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Abaetetuba
Semed	Secretaria Municipal de Educação de Dourados
Semed	Secretaria Municipal de Educação de Maceió
Simted	Sindicado Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados
Sinait	Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho
Sintrasp	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Uberlândia
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNDPD	Secretaria Nacional dos Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCERJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
1.1	Onde tudo começou: quem fala e de onde se fala	27
1.1.1	De profissional da educação à condição de pesquisadora	28
1.1.2	Caminhos até o ingresso ao doutorado e o seu percurso no devir	35
1.2	Problema da pesquisa	44
1.3	Objetivos da pesquisa	46
1.4	Justificativa	46
2	DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA	53
2.1	Abordagem teórico-metodológica	56
2.2	Pesquisa bibliográfica	68
2.3	Análise documental	85
3	OS CONCEITOS-FERRAMENTAS EM MICHEL FOUCAULT	95
3.1	Dimensões dos estudos de Foucault: arqueologia e genealogia	98
3.2	As ferramentas conceituais na genealogia	107
3.3	Relações de poder e saber: a governamentalidade e o processo de subjetivação no contexto do Estado neoliberal	121
4	LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA AÇÃO SOBRE AÇÕES	130
4.1	A LBI e seus primórdios: o discurso da inclusão	134
4.2	A LBI e os novos ditos e não ditos	154
4.2.1	A guerra por outros meios: modelo médico <i>versus</i> modelo social	155
4.2.2	A avaliação biopsicossocial: uma “sanção que normaliza”	161
4.2.3	O discurso da justiça social	171
5	A LBI E A (DES)CONFIGURAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	180
5.1	Políticas de inclusão escolar: olhares por outros modos	181
5.2	Educação e a LBI: discursos coadjuvantes no cenário de políticas públicas sobre a atuação dos profissionais de apoio escolar.....	192
5.3	Profissionais de Apoio Escolar e LBI: discursos protagonistas nas diferentes políticas de atuação desse serviço da educação especial	214

5.3.1	O discurso da política de educação especial na atuação de Profissional de Apoio Escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia/MG	219
5.3.2	O discurso da política de educação especial na atuação de Profissional de Apoio Escolar da SME de Santa Luzia/MG	244
5.3.3	O discurso da política de educação especial na atuação de Profissional de Apoio Escolar da SME de Dourados/MS	251
5.3.4	O discurso da política de educação especial na atuação de Profissional de Apoio Escolar da SME de Maracaju/MS	270
5.3.5	O discurso da política de educação especial na atuação de Profissional de Apoio Escolar da SME de Massaranduba/SC	281
5.3.6	A reconfiguração do Profissional de Apoio Escolar segundo os discursos das políticas de inclusão em outras Secretarias Municipais de Educação	287
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	318
	REFERÊNCIAS	333

1 INTRODUÇÃO

O importante nessa questão da verdade é que certas coisas passam efetivamente por verdadeiras, e que o sujeito deve ou produzi-las pessoalmente, ou aceitá-las, ou submeter-se a elas (Foucault, 2016, p. 13-14).

A palavra “inclusão” já é universalizada no contexto atípico do que for contra sua centralidade original, que é a de “colocar dentro” aqueles que estão “de fora”. E, ao iniciarmos o texto com a epígrafe referenciada pelo filósofo francês, propositalmente aguçamos as reflexões sobre a temática do discurso da inclusão, um discurso já consagrado como legítimo no mundo contemporâneo. Assim, os sujeitos passam a reproduzi-lo, manifestando essa máxima de “educação para todos”, no sentido da inclusão escolar, de forma a aceitar esse discurso ou estar submetido a ele, porque a sociedade neoliberal já transformou esse discurso numa verdade. Importa-nos investigar por que essa verdade tem seu significado verdadeiro, quando há possibilidades de outras verdades serem instituídas pelos sujeitos que podem simplesmente não aceitar o que é posto como universal.

Debater a inclusão como um mecanismo de controle do Estado na sociedade capitalista propicia analisar os discursos das políticas educacionais duvidando do que já é sabido (Fischer, 2007) e “[...] permitir-lhe pensar diferentemente” (Foucault, 1998, p. 14). Para tanto, a condição de pesquisador reflete nas condições de que são constituídas a subjetividade, conforme alavancas do processo histórico que a faz pelas rédeas das práticas discursivas inerentes ao campo de estudo dessas políticas inclusivas.

A mobilização de políticas públicas para a educação especial¹ no Brasil tomou rumos que foram definidos por diversos discursos, dada a interpretação que a União, estados e municípios tiveram acerca da aplicação dessas políticas no âmbito educacional, sobretudo a partir do século XXI, em que ações da biopolítica², a tecnologia de poder, incidem de forma ainda mais acentuada por meio de dispositivos como os documentos legisladores: a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 02/2001, que instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica; a Política Nacional para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 (PNEEPEI);

¹ A educação especial, conforme preconiza a Lei nº 9.394/1996 é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” aos estudantes com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtorno do espectro autista” (Brasil, 1996, não paginado). Trata-se, portanto, de uma forma de promover a inclusão escolar a esse público estudantil.

² Conceitos como biopolítica, tecnologia de poder, dispositivos utilizados, dentre outros, com fundamentos epistemológicos em Michel Foucault, serão apresentados na terceira seção desta pesquisa.

a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica; a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de 2012, instituída pela Lei nº 12.764/2012; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/ 2015.

Algumas das características marcantes dessas políticas destacam a introdução de serviços de apoio e a inserção de novos atores no contexto escolar para possibilitar o acesso à escolarização das pessoas com deficiência, para se efetivar a inclusão escolar, entendidos esses serviços de apoio “como capturas dos discursos da inclusão”, pois esse discurso “já adentrou os espaços escolares e toda a sociedade como um discurso indiscutível” (Silva; Silva, 2019, p. 78).

Dentre esses serviços de apoio escolar estão intérpretes, professores do atendimento educacional especializado, instrutores de Libras e outros novos atores identificados como Profissionais de Apoio Escolar, professores de apoio, auxiliares ou, ainda, monitores que caracterizam o serviço auxiliar em sala de aula do ensino regular junto ao estudante público da educação especial. Para fins desta pesquisa, referenciamos esses “novos atores”, esses novos profissionais, com a nomenclatura “Profissional de Apoio Escolar”, por considerarmos a mesma mais abrangente ao nosso objeto de estudo, dada assim tal nomenclatura na LBI.

A modalidade de educação especial passou a vigorar ainda mais presente por força de um discurso de igualdade de direitos e de educação para todos³, sendo que a abrangência da palavra “todos” aponta para uma forma genérica, camuflando as diferenças presentes no contexto escolar por uma discussão de diversidade. Dessa forma, entendemos que as políticas de inclusão que favorecem os discursos para o surgimento dos Profissionais de Apoio no âmbito escolar são mecanismos emergentes do processo de capturas e de governo do estudante público da educação especial.

O PNE 2014- 2024 indica a estados e municípios parâmetros para a elaboração dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e dos Planos Municipais de Educação (PME). Conforme expresso no inciso III, §1º, artigo 8º da Lei nº 13.005/2014, esses planos devem conter estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial” (Brasil, 2014b, não paginado), e, nesse sentido, tal garantia inclui a organização dos serviços de apoio escolar conforme as necessidades dos estudantes com deficiência nos estabelecimentos de ensino.

³ A expressão “educação para todos” foi proclamada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para todos ocorrida na Tailândia em 1990, que destaca o formato da educação neoliberal brasileira (Saviani, 2014).

Embora orientado por legislação federal, constando na meta 4 do referido PNE a universalização da educação básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, não foi direcionada a operacionalização acerca da organização desses serviços de apoio. Porém, a estratégia 4.5 do PNE cita a criação de centros de apoio com profissionais especializados “para **apoiar** o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, incluindo psicólogos, assistentes sociais e pedagogos (Brasil, 2014b, não paginado, grifo nosso).

Portanto, sobre a modalidade da educação especial e demandas desses serviços prestados por Profissionais de Apoio Escolar, “diferentes olhares atravessam as possibilidades e limites educacionais” sobre os estudantes com deficiência (Fröhlich, 2019, p.55). Ora disciplinando os corpos desse público em sala de aula, ora possibilitando-lhe o acesso ao saber escolarizado, o atendimento aos estudantes da educação especial pode ser observado por meio da análise das políticas educacionais sobre o serviço da educação especial ofertado com a atuação desse profissional que surge de forma emergente no cenário escolar.

Contudo, a partir da Lei nº 13.146/2015, a LBI, a expectativa de expansão do atendimento pedagógico especializado não se inclui na definição do Profissional de Apoio Escolar pelo enunciado da LBI:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

[...]

XIII - Profissional de Apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; [...] (Brasil, 2015c, não paginado).

Nesse sentido, possíveis variáveis podem ser extraídas da análise da aplicação dos enunciados das políticas públicas de educação especial, referenciadas ao atendimento do Profissional de Apoio Escolar em sala de aula do ensino comum, num discurso favorecedor do fortalecimento do trabalho técnico sobre o pedagógico, possibilitando à LBI ter provocado a alusão ao movimento itinerante desse profissional com reforço de atos de cuidado e assistencialismo sobre os atos pedagógicos. Isso pode ocorrer, uma vez que estados e municípios tiveram autonomia para legislar sobre a organização da oferta desse serviço da educação especial na atuação dos profissionais.

Essa dubiedade de interpretação do discurso da LBI possibilita o sucateamento da atuação docente pela imposição neoliberal das práticas dessas políticas no âmbito escolar, condicionando o professor a atuar no serviço de Profissional de Apoio Escolar. Em qualquer uma dessas vertentes, a concepção de aprendizagem do estudante atendido pode ser a que camufle as diferenças entre os estudantes em detrimento de suas deficiências na necessidade do atendimento do serviço do Profissional de Apoio Escolar.

Por essa razão, a pesquisa analisou o discurso das políticas de inclusão escolar no contexto da modalidade da educação especial para o atendimento das pessoas com deficiência quanto à oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar como ressonância neoliberal configurada pela LBI.

Esta tese de doutorado está organizada em seis seções, sendo a primeira a introdução que, metodologicamente, se constitui da apresentação do texto, da genealogia investigativa com o objeto da pesquisa investida num memorial do pertencimento da fala e do território de onde se fala como pesquisadora. Também na primeira seção, apresentamos o problema da pesquisa, seus objetivos e justificativa. Ao todo, seis subseções compõem o contexto introdutório.

A segunda seção, denominada “Delimitação Metodológica”, define a metodologia utilizada com a síntese da abordagem teórico-metodológica e o delineamento da coleta de dados, totalizando três subseções sobre seu conteúdo, e já introduz a discussão do objetivo principal da pesquisa para compreensão dos elementos que compõem toda a dimensão investigativa do problema de pesquisa.

A terceira seção, por sua vez, apresenta teoricamente os conceitos-ferramentas baseados nos estudos de Michel Foucault, num diálogo com o objeto da pesquisa. Está intitulado como “Os conceitos-ferramentas em Michel Foucault” e seu desenvolvimento está dividido em três subseções. Essa seção constitui subsídio para compreensão das análises discursivas realizadas durante os procedimentos da pesquisa bibliográfica e análise documental.

Já a quarta seção, nomeada como “Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência: uma ação sobre ações”, apresenta cinco subseções para a discussão do processo genealógico da LBI, com o arcabouço teórico apresentado na seção anterior. Tem o propósito vinculado a um dos objetivos específicos: analisar como se constituiu o processo de elaboração da LBI no envolvimento de fatores socioeconômicos e de seus atores, para sua efetivação enquanto dispositivo legal na pretensão da consolidação dos direitos das pessoas com deficiência na vertente do Estado neoliberal.

A seção quinta vincula-se aos outros dois objetivos específicos desta tese, a saber: identificar quais os discursos das políticas de educação especial são produzidos a partir dos

enunciados da LBI, que se configuram como influências acerca do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar enquanto fator emergente ao atendimento dos estudantes com deficiência; analisar as práticas discursivas e não discursivas de políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar em diferentes secretarias municipais de educação como estratégia biopolítica da racionalidade do Estado neoliberal na produção de mecanismos de subjetivação desses profissionais, a partir dos enunciados da Lei nº 13.146/2015, bem como a precarização do serviço prestado por esses profissionais aliado ao poder exercido pelo controle dos corpos “deficientes”. Denomina-se “A LBI e a (des)configuração do Profissional de Apoio Escolar” e corresponde ao espaço de discussão das práticas discursivas e não discursivas das políticas de educação especial sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar de diferentes secretarias municipais de educação, desmembrada em oito subseções.

As “considerações finais” compõem a sexta seção, com a abordagem sintética da discussão apresentada ao longo da pesquisa e das inquietações almejadas para o fortalecimento de contracondutas ao que é proposto pelas políticas analisadas diante da realidade constatada da oferta do serviço de Profissionais de Apoio Escolar nas escolas públicas da educação básica.

1.1 Onde tudo começou: quem fala e de onde se fala

Não se trata de uma auto narrativa, simplesmente, mas, sim, de extrair os deslocamentos que constituíram a minha subjetividade (e aqui tomo a liberdade de me posicionar na escrita em primeira pessoa) e me trouxeram até esta pesquisa de doutorado. Como afirma Fernandes (2013, p. 67): “Então, a memória é condição para a existência do ‘novo’ ”. Essa epígrafe demonstra o desafio que é escrever sobre minha história e fazer-me refletir sobre a constituição do sujeito que sou ou que me representa no contexto social no qual estou inserida, bem como o envolvimento com o meu objeto de pesquisa. O autor, fundamentado no pensamento de Foucault, discrimina a memória como condição para produção de algo novo.

Assim, relatar brevemente aqui os acontecimentos que exercitaram minha memória a constituir este texto sobre a minha trajetória acadêmica alinha-se ao que Foucault (1996, p 26) delimita como história, como acontecimento: “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Assim, minha constituição enquanto sujeito, ao encontro do que afirma Fernandes (2013, p. 68), é pensar-me como “sujeito em construção de si, voltado para um ‘vir a ser’, mas também como soma, como acúmulo da história”.

Esse contexto do “acontecimento”, do “novo”, do acúmulo da história, está relacionado com as minhas progressivas experiências com as políticas de Educação Especial, as quais normatizam e mobilizam as atividades escolares, e com as minhas pluralidades de lugares e papéis que me diferenciam no processo da constituição do meu ser.

1.1.1 De profissional da educação à condição de pesquisadora

A experiência de aproximadamente 30 anos de magistério em sala de aula enquanto professora e o percurso na parte pedagógica e administrativa no cargo de inspeção escolar foram despertando, *a priori*, a necessidade de melhorar o *status* no plano de cargos e carreiras do quadro de servidores da educação da rede municipal de ensino de Uberlândia, o meu nível salarial. Mas, aliado a isso, houve a vontade de saber, a busca por conhecimentos do que estava posto de forma indiscutível, a inclusão e o seu discurso no chamado imperativo de Estado, conforme apresentam estudos de Fabris e Klein (2013); Lopes(2009); Lopes e Fabris (2016); Lopes e Hattge (2011); Lopes, Lockmann e Hattge (2013); Lopes e Morgenstern (2019); Thoma, Hillesheim, e Siqueira (2019); Veiga-Neto (2018); Veiga-Neto e Lopes (2011).

Observando o pensamento de Foucault apropriado por Veiga-Neto (2016), os saberes tidos como teorias que, de forma sistemática, são manifestadas como verdades nos discursos científicos e, no que se refere aos discursos no campo científico sobre a inclusão, eu percebi que precisava me constituir enquanto sujeito desse conhecimento e também enquanto sujeitada a ele. Assim, se é “o discurso que constituiu a prática” (Veiga-Neto, 2016, p. 45), eu precisava (des)construir o que eu pensava sobre inclusão e entender os diferentes modos de se pensar sobre ela no contexto em que eu atuava como profissional da educação.

O ingresso no mestrado em 2015 como aluna especial, já fruto de um artigo de trabalho de conclusão de curso (TCC) na apresentação do projeto no processo seletivo e, depois, a consolidação da matrícula como aluna regular no ano seguinte, foram ocasiões, desde o início, despertadas pela inquietação com a questão do atendimento dos estudantes público da educação especial em sala de aula comum com o atendimento do Profissional de Apoio Escolar realizado pelo docente. Na rede municipal de educação de Uberlândia, esse profissional foi denominado “professor de apoio”, *a priori* objeto então de estudo no curso finalizado em 2018, que, com incentivo da banca examinadora por unanimidade, resultou na dissertação publicada como

livro, em 2019, sob o título “O professor de apoio: reflexos e desdobramentos das políticas públicas de inclusão na educação especial”⁴.

No mestrado, eu “conheci” Michel Foucault e as formas de pensar a inclusão por meio de estudos que utilizavam o pensamento deste filósofo para colocar do avesso os discursos então impregnados sobre a inclusão. Pude então perceber, com base nos estudos de/em Foucault, que, enquanto sujeitos contemporâneos, os profissionais da educação, os acadêmicos, grupos em que eu me incluo, não são sujeitos produtores de saberes, mas, contrariamente, “produto dos saberes” (Veiga-Neto, 2016, p. 44).

Nesse contexto, como afirma Foucault no capítulo X, intitulado *As Ciências Humanas*, do livro *As palavras e as coisas* (2000, p. 488), a constituição do sujeito que faz busca pelo conhecimento torna-se “ser saber (ou que busca saber) o que é a vida, em que se constituem a essência do trabalho e as suas leis [...]”, e, por essa razão, no campo acadêmico, constituí-me sujeito da positividade desse saber e objeto de discursos. No pensamento de Foucault (2000), um sujeito é produzido no contexto dos saberes. Então, fui à busca dos saberes para me ajudar a entender os discursos produzidos pela inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Começaram então novas inquietações: efetivar as políticas de inclusão da forma como eu as entendia por força de verdade dada? Como fazer valer as dificuldades postas das práticas discursivas e não discursivas dessas orientações legais? “Pensar as coisas como problema. Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Transformar constatações em problemas a serem pensados” (Fischer, 2020, p. 12). Precisei buscar caminhos para (des)construir o que eu pensava saber sobre as políticas de inclusão, pois era “[...] um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso” (Foucault, 1996, p. 6).

Esse desejo de ver o outro lado do discurso da inclusão foi aguçado nos seminários, nos encontros e nos debates de grupos de estudos. Enfim, por esses lugares, fui à busca de conhecimento para compreender os modos de pensar sobre a educação especial. Conforme afirma Prado Filho (2013), para demarcar o uso da História na concepção de Foucault, é necessário entender conhecimento *versus* pensamento para se pensar no tempo presente. Dessa forma, compreende-se “conhecimento” como discurso científico (e que eu buscava no contexto do discurso das políticas de inclusão escolar) e “pensamento” como questão política (e que eu buscava para constituir minha subjetividade no modo de pensar sobre essas políticas).

Tentando compreender a abordagem de Foucault (1996) acerca das práticas discursivas, percebo que minhas inquietações estavam relacionados com o discurso enquanto

⁴ Ver Silva e Silva (2019).

“[...] prática social e política- prática social produzida na história e atravessada por interesses e poderes [...] - é prática discursiva [...] como conjunto de regras e de relações, [...] vigilância da relação entre o visível e o dizível” (Prado Filho, 2013, p. 92).

Por assim afirmar, considerando a visão de Prado Filho (2013) ao se apropriar do que Foucault (1996) define sobre o discurso, eu percebi que a minha prática social e política, assim como a de muitos professores e outros profissionais da educação, estava cercada de mecanismos sociais que definiam a inclusão numa vontade de verdade posta por discursos de políticas educacionais de inclusão no interior das escolas. Desse modo, eu me vigiava para não ir contra o que os enunciados dessas políticas tratavam e assim repercutiam nas instâncias escolares.

O que era carregado pelos discursos das políticas de inclusão e o que os seus enunciados transmitiam? O que estava ali, no “novo”, que produzia “acontecimentos” que me incomodavam? Fui atrás de respostas, pois, como afirma Fischer (1995, p.20; 1999, p. 200), em Foucault “tudo é prática”, “[...] os discursos e todas as normas e regras institucionais [...] são sempre *práticos*” (Fischer, 2007, p. 50, grifo do autor). Ou, ainda, como Veiga-Neto (2016, p. 45), “é o discurso que constitui a prática”.

O pensamento de Veiga-Neto (2007) corrobora para esse momento em que o “conhecimento” não corresponde aos fatos; pelo contrário, convence-nos deles se aceito num paradigma do que é verdadeiro. Ao buscar conhecimentos sobre o contexto da educação especial, eu busquei compreender esses discursos já inseridos numa rede, uma rede de fato discursiva, com sentidos já determinados, e apresentados por Foucault como regimes de verdades, podendo ser aceitas somente em duas preposições: ou se tem o que é falso, ou o que é verdadeiro, segundo os paradigmas postos nessas redes discursivas. O que não faz parte desse paradigma, afirma Veiga-Neto (2007), e esteja fora de seu alcance é tido como uma anomalia.

Para tanto, precisei mergulhar em novos saberes e, então, a fim de pesquisar sobre a construção histórica do discurso da inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar, fui à busca da compreensão das relações de poder que poderiam envolver a configuração dos Profissionais de Apoio Escolar como uma condição emergente para a captura do público da educação especial no viés das práticas discursivas da inclusão. Como apresenta Foucault (1996), o discurso é construído historicamente, e isso reflete no sujeito e nas suas práticas sociais.

A linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (EPG) da Faculdade da Educação (Faced) da UFU, da qual fui aluna no mestrado e prossegui no doutorado, propiciou-

me desenvolvimento, crescimento e enriquecimento, tanto no campo intelectual quanto no campo profissional.

A partir de 2016, por exigências da formação acadêmica, investi tempo e dediquei-me a estudos para as primeiras publicações de trabalhos referentes à temática de políticas públicas de inclusão. No contexto neoliberal de sociedade, fui em busca da eficiência e da eficácia no aproveitamento do meu tempo enquanto estudante de curso *stricto sensu*, conciliando o trabalho de servidora de cargo público municipal em dois turnos com as atribuições domésticas e outros papéis sociais (relativos à igreja, à família e aos amigos, por exemplo). Não fiz parte do programa de bolsas de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faced/UFU, porque esse programa limita o estudante trabalhador a usufruir desse benefício e o obriga a arcar, por meio de sua força de trabalho, com os gastos demandados pela pesquisa ao longo de sua realização.

Enquanto professora e inspetora escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Uberlândia/MG, eu estava ali na heterotopia⁵ do curso de mestrado, fazendo do espaço da faculdade o meu “não-lugar”. O meu corpo ali ocupava lugar numa carteira estudantil, na sombra ilusória das horas poucas de atividades presenciais com o curso de disciplinas. O espaço acadêmico precisou estender-se e adentrar meu quarto, em noites longas de estudos, ocupando o pouco tempo de se pensar na pesquisa e produzi-la. Adentrou também minha cozinha, junto aos utensílios domésticos (panelas, chaves, alimentos), e ali, na minha mesa, a heterotopia da biblioteca. Estava eu ansiosa pela busca daquilo que tornava a escola o “não-lugar” dos estudantes com deficiência. Ou seria pensar a invisibilidade desse corpo deficiente no ambiente escolar?

Nesse contexto, apoio-me nas palavras de Foucault (2013b, p.27), quando o filósofo explica sobre a heterotopia que não se fecha ao mundo exterior, mas é apenas uma simples abertura a ele e mais nada que isso: “Todo mundo pode entrar, mas na verdade, uma vez que se entrou, percebe-se tratar de uma ilusão e que se entrou em parte alguma”. Assim estava o corpo da profissional ali na escola, o meu corpo, que também estava no corpo da pesquisadora, observando, no contexto escolar e nos discursos das políticas de inclusão, as formas de se relacionar dos corpos-professores de apoio diante das questões de não-lugares dos corpos-estudantes da educação especial no ambiente da sala de aula, da sala de recursos

⁵ Para Foucault (2013b, p. 24), “a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis”.

multifuncionais. Isso porque “professor de apoio” foi o meu objeto de estudo na pesquisa de mestrado.

Visitando “lugares outros” (Silva, W., 2016, p. 84-85), pude ampliar minha visão sobre educação especial na perspectiva de outros olhares, ou, por assim dizer, meus “olhares outros”. Tive oportunidade, no final do ano de 2016, de coordenar um grupo de trabalho (GT) em um evento acadêmico no estado de Goiás, na cidade de Iporá. O público participante desse GT era constituído, em sua maioria, de alunos de cursos de graduação em licenciaturas e de professores da educação básica.

Nesse evento, denominado “Congresso de Educação, Seminário de Estágio e Encontro Pibid” (Cosemp), o tema do GT- Educação Inclusiva foi intitulado como “As relações entre a inclusão escolar e as práticas docentes no contexto da educação especial”. Esse foi um dos GTs com maior número de inscritos, segundo informações dos organizadores do evento. Talvez esse fato tenha ocorrido pela demanda e pelas dúvidas que o tema suscitava dentro do contexto escolar, naqueles espaços, com aqueles sujeitos. Assim também ocorreu comigo, pois o contexto de se pensar nos serviços da educação especial para o favorecimento da inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da sala de aula do ensino comum instigava meu interesse em buscar por vontades de verdades instituídas por políticas de inclusão escolar.

Em 2017, fui convidada novamente para atuar na sétima edição do mesmo evento. Nessa ocasião, pude expor material didático produzido com/para os meus estudantes da educação infantil⁶, no espaço de objetos educacionais. A cada ano, sinto a necessidade de melhorar minhas práticas pedagógicas e buscar sempre projetos inovadores que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Nesse evento, como de costume, houve a publicação de artigos referentes às práticas e às discussões do evento anterior. Então, foi publicado, no livro do evento, um artigo em que eu pude descrever e apontar os resultados do GT de 2016.

Ainda no Cosemp de 2017, fui novamente coordenadora de GT, que teve uma denominação temática mais específica: “Educação especial na perspectiva inclusiva”. No subgrupo coordenado por mim, o subtema foi intitulado “A evolução das políticas públicas de educação especial diante da atuação de professores de apoio para público desta modalidade de

⁶ Apresentei, no congresso, recursos materiais produzidos junto com as crianças das turmas em que eu ministrava aulas em escola de educação infantil de atendimento de 0 a 3 anos de idade. O trabalho estava dentro da temática da educação inclusiva, porém não no contexto da educação especial, mas no contexto da cultura indígena como fruto do projeto pedagógico baseado em obra literária Poeminhas da Terra, que foi também a inspiração para denominação do projeto com mesmo nome. No entanto, percebi posteriormente, com novos estudos, que o projeto precisa muito ser melhorado em questões conceituais, as quais somente mais tarde passaram a constituir o meu leque de saberes, com formações continuadas e leituras mais aprofundadas sobre a temática.

ensino”. No ano seguinte, mais uma vez, foi publicado um livro no lançamento do Cosemp 2018, contendo um artigo produzido a partir das discussões desse GT. Pude observar, nesse trabalho, o quanto a materialização das políticas de inclusão acerca da atuação dos serviços de apoio no interior das salas de aula do ensino comum diversificou-se conforme interpretação de secretarias estaduais e municipais de educação, representadas por membros do GT.

A minha experiência nesses dois GTs do Cosemp (2016 e 2017), ao lidar com o público de professores que ali estavam em busca de novos “conhecimentos” (discursos científicos) e novos “pensamentos” (formas de atuar e pensar sobre a educação especial), permitiu-me analisar, conforme aponta Carvalho (2014, p. 100), que há desafio “para mudanças, contudo, situa-se dentro de um jogo de liberdade que passa pela percepção crítica de cada um”.

Foi um período em que pude observar, nos professores participantes do GT, entre depoimentos e manifestações, às vezes, inusitadamente em silêncio, que há discursos de contracondutas⁷ diante das políticas de inclusão dadas como verdades, como imperativo de Estado. Essas manifestações faziam parte não só dos discursos de alguns professores como constituíam também em mim formas de pensar e problematizar as políticas de inclusão para além do óbvio.

Dessa forma, foi um momento em que pude atestar o que afirmam Lopes e Fabris (2016, p. 13), pois foi possível “problematizar as diversas práticas discursivas que determinam verdades sobre a inclusão e a produtividade do envolvimento da educação em uma racionalidade política neoliberal de Estado”.

No percurso do mestrado, fui vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (Gepepes) no ano de 2017. Paralelamente ao meu estudo da pesquisa para mestrado, pude aprofundar em questões de políticas públicas inclusivas.

Na constituição da minha aprendizagem acadêmica, comecei então a compreender o conceito de verdade entendido como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (Foucault, 1984, cap. I), e, conforme apresenta ainda o filósofo (1984, cap. I): “A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”.

⁷ Foucault (2008c) utiliza a palavra “contracondutas” 109 vezes no plural e 65 vezes no singular durante ministração do Curso dado no *Collège de France* (1977-1978), *Segurança, território e população*. A ideia geral remete às formas de lutar contra as imposições de condutas, formas de governar e de conduzir uma população. São ideias de resistência e de desobediência à arte de governar proferida pelo Estado ou pelos discursos que emanam formas de biopoder.

A partir dessa compreensão, as políticas de inclusão constituíram-se num sentido, para mim, no contexto social e conforme leituras, pesquisas e análises das práticas discursivas. Consegui avançar na pesquisa e defendi minha dissertação questionando a verdade, ou a vontade da vontade, posta nas políticas de inclusão escolar voltadas para o serviço do professor de apoio.

A defesa da dissertação de mestrado foi em julho de 2018, com aprovação da banca examinadora e a recomendação para a publicação da pesquisa defendida. Entre os comentários feitos durante a avaliação, as honrosas professoras avaliadoras do meu trabalho foram unânimes na afirmação de que o nível de minha pesquisa estava a de trabalho de doutorado. Isso muito me fez feliz, pois essa pesquisa resultou de todo um esforço, com as somatórias da intervenção da minha orientadora, professora Lázara Cristina, referência em pesquisas de políticas públicas de inclusão na área acadêmica.

Também houve outros contextos que trouxeram, em meus anos de estudos no mestrado, a percepção do que eu poderia vir a ser enquanto pesquisadora, pois cada situação vivenciada no trabalho e nas diversas experiências de vida me faziam refletir sobre as circunstâncias das políticas públicas. Eu não finalizei uma etapa de meu ciclo acadêmico, mas, apropriando-me do pensamento de Foucault, fui produzida enquanto sujeito no interior dos saberes, e não produtora destes.

Assim como Bujes (2007, p. 21), apoiada na perspectiva dos estudos de Foucault, eu passei a entender que “verdade e poder se implicam mutuamente”, na forma de saber como esse poder age de modo bem sutil. Por isso, profissionalmente, também me via lançada a novos desafios, novas políticas e leis para serem estudadas, ações a serem implementadas, comissões para serem representadas; entre elas, eu como membro da Equipe Local do Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2016-2019 e 2021-2024 e Comissão da Educação Especial-Inspeção Escolar/Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), no período de 2019-2022.

Diante dessas comissões, pude sentir também as dificuldades em expressar pontos de vistas e opiniões em determinadas situações que estavam contra as manifestações do sistema. Nem sempre opinar algo em uma comissão é ter aceita a ideia que se faz de modo “democrático”, com a aceitação da maioria dos membros. Desde que seja possível para o governo local aderir tal ideia, não há problemas em sugerir. Às vezes, poder de convencimento no grupo até possibilita a aceitação da maioria a opinar ou eleger a favor de *x* ou *y* em tal assunto na comissão. Mas, muitas vezes, as regras legais (por exemplo, trâmites de aprovação de

compras e realização pelo PAR em que se esbarram para prosseguimento do que possa ser sugerido) limitam ou condicionam as tomadas de decisões dessas comissões.

Como afirmou Foucault na conferência feita no Brasil em 1973, quando discorria sobre as questões das leis, dos inquéritos e verdades jurídicas, essa situação, transponho à situação enquanto membro de comissões, retrata a força da lei, daquilo que é mais forte e posto ali como a vontade da verdade (para quem e para que?), onde todo e qualquer argumento ali posto em comissão para discussões de tomadas de decisões, “trata-se sempre de uma batalha, trata-se de saber quem é o mais forte” (Foucault, 2013a, p. 63), numa forma de continuação da regulamentação da guerra por meio das políticas de inclusão das pessoas com deficiência.

Tanto nas discussões do PAR quanto em tantas outras comissões das quais já fiz parte no ambiente do trabalho, os discursos ali tratados foram descontínuos aos seus enunciados, com práticas discursivas, como dito por Foucault (1996), presas a discursos ora ignorados, ora excluídos entre si. Um complexo em que se posicionar diante das tomadas de decisões da representatividade em tais comissões em prol das políticas públicas voltadas para os serviços da educação especial requereu pensar que, como um acontecimento histórico, o discurso inclusivo possibilitou materializações voltadas para a configuração dos Profissionais de Apoio Escolar com efeitos nas produções das práticas sociais desses sujeitos no contexto escolar.

Em 2015, no município de Uberlândia, tivemos aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), por meio da Lei nº 12.209. Nesse mesmo ano, a LBI havia sido publicada. A partir dessas mudanças no cenário de políticas públicas na rede municipal de ensino, pude acompanhar o movimento democrático em que foi elaborado o PME, enquanto representante da Secretaria Municipal de Educação (SME) no eixo II de discussão denominado Educação Inclusiva - cidadania e emancipação.

Aconteceu tudo de forma representativa durante as ações de elaboração do PME, com eleição dos itens a serem compostos na escrita desse eixo para compor as metas e as estratégias. Pude perceber, no aprofundamento das questões referentes ao “professor de apoio” (objeto de pesquisa do curso de mestrado), que o PME teria ali enunciados engavetados, com práticas discursivas decorrentes da denominação de “Profissional de Apoio” no texto do inciso XIII, artigo 3º, da LBI, cujos interesses neoliberais estariam a instigar mudanças no contexto do atendimento aos estudantes público da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. A partir daí, começaram novas inquietações para minha jornada no contexto da pesquisa e motivação para inscrição no processo seletivo do doutorado.

1.1.2 Caminhos até o ingresso ao doutorado e o seu percurso no devir

Constituindo a minha subjetividade⁸ enquanto pesquisadora, tornei-me assujeitada às condições dos processos seletivos para ingresso no doutorado de uma instituição federal em Goiás⁹ e na UFU - Uberlândia¹⁰ no ano de 2019.

Na instituição federal em Goiás, o processo foi realizado em duas etapas: uma primeira fase, de forma virtual, com envio de currículo de perfil profissional e acadêmico juntamente com o projeto de pesquisa; e uma segunda fase, com entrevista *in loco* com banca examinadora dos candidatos aprovados na primeira fase. Essa fase, já amadurecida no contexto acadêmico, nem sempre nos garante o sucesso, se não estivermos dentro do que a norma do processo estabeleça ou se os interesses de quem impõe essas normas não forem atendidos. Dentro da concepção de exame, utilizo aqui as palavras de Foucault (2014, p. 181) para descrever essa etapa na vida do ser humano, pois “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. Passei pela aprovação na primeira fase do processo seletivo, que seria a submissão ao exame de currículos e projeto de pesquisa. Fui qualificada; não sei se qualificada para a banca, mas eu me qualifiquei, sim, com essa etapa, pois nela aprendi com “novos acontecimentos”.

Claro que a satisfação do resultado em ter meu projeto aprovado foi imensa, até mesmo porque eu percebi que não tinha na linha de pesquisa “Estado, Políticas e História da Educação”, na qual escolhi fazer inserção do projeto no processo seletivo numa instituição federal no estado de Goiás, algo a respeito do que eu propunha como pesquisa no contexto das políticas de inclusão e educação especial. Então, seria uma oportunidade de oferecer à essa universidade pesquisas e estudos nessa temática a partir dessa linha de pesquisa oferecida no curso de doutorado.

Para minha surpresa, na vigilância das câmeras que filmaram minha entrevista durante a segunda parte do exame, ao menos foi o que disseram os professores que compunham a banca examinadora, os examinadores presentes alegaram que meu projeto de pesquisa não teria professor orientador interessado na temática para me orientar nessa linha de pesquisa. Segundo a banca examinadora, os professores da linha de pesquisa no momento não pretendiam desenvolver estudos com a temática do meu projeto, com a temática da educação especial. Alegaram que, na linha de pesquisa, não havia professor para me orientar caso o projeto fosse

⁸ Aprofundamento do conceito na terceira seção desta pesquisa.

⁹ Edital PPGE nº 04/2019. Não foi citado o nome dessa instituição no texto por questões éticas.

¹⁰ Edital UFU/FACED/PPGED nº 008/2019.

aceito, tendo como única possibilidade, talvez, a de se conseguir um outro orientador de outra linha de pesquisa com o interesse na orientação do meu projeto.

Esse momento do exame, que constitui a fase do processo seletivo por meio da entrevista acerca do projeto de pesquisa até então selecionado com aprovação para essa etapa, passou por um julgamento de uma banca. Isso me remeteu a Foucault (2014), na obra *Vigiar e punir*, que mostra o julgamento como uma ação honrosa centralizada no poder de um juiz, depois a ineficácia desse sistema que precisa ser transformado, pois não era um sistema perfeito e o juiz passou a ter necessidade de ajuda para os julgamentos. Assim também, no processo seletivo dentro das universidades, o poder de julgar um projeto e decidir por sua aprovação ou não estava nas mãos de quem compunha a banca examinadora. Uma tática de governo que propiciou a exclusão do meu projeto ao processo e que, ao mesmo tempo, foi tática para promover os incluídos (Brito, [2020?]). Essa foi a reflexão que pude fazer sobre esse fato durante o processo seletivo nessa universidade federal: fui incluída na seleção para depois me excluírem.

Frustração à parte, no resultado desse exame, por meio da entrevista, não tive contemplada a aprovação na vaga para a qual eu concorri, fui excluída do processo de inclusão à vaga ao curso de doutorado num processo de classificação, depois de inclusão, e, por fim, exclusão. Ou o mérito de conseguir a vaga no processo seletivo ou a exclusão de não atender os requisitos para ocupar esse espaço na academia. Eis o exame: a qualificação, a classificação, e, enfim, a punição com a exclusão feita no processo.

Ficou a inquietação: como uma instituição do porte dessa instituição federal não teria interesse na questão de perspectivas de pesquisas em políticas públicas de inclusão na temática da educação especial? Aqui, minha reflexão acerca dessa situação compreende o pensamento de Ferreira e Traversini (2013), embasados nas escritas de Foucault sobre sínteses discursivas.

Essa síntese discursiva é aceita no mundo social como natural. No entanto, eu não poderia contribuir com essa naturalidade, simplesmente porque “eu não fui capaz de convencer a banca da importância do projeto”, de forma a ter sido “eu”, a candidata, a merecedora da culpa por não conseguir por “mérito” a vaga pleiteada para o curso. Não poderia deixar de registrar aqui, nesse memorial acadêmico, essas ações que não ficaram naturalizadas, nem são ignoradas ou negadas, mas são trazidas para o centro da discussão e nos cabe “mostrar que resultam de uma complexa trama que as permite aparecer dessa forma neste momento” (Ferreira; Traversini, 2013, p. 210).

Assim, naquele momento, o discurso da banca foi convincente de que o interesse pelo projeto de pesquisa não seria atendido pelos docentes daquela linha de pesquisa. Outra inquietação: por que, então, foi aprovado meu projeto de pesquisa, com a temática da

configuração das políticas de inclusão sobre os Profissionais de Apoio Escolar a partir do discurso da LBI, na primeira fase do processo seletivo? Em algum momento, a prática discursiva foi de interesse ao processo seletivo, sendo meu projeto de pesquisa aceito nas normas do Edital PPGE nº 4/2019, no qual foi submetido para avaliação.

Dito de uma outra forma, essa passagem nesse memorial acadêmico nos leva a refletir que a educação especial não é reconhecida por muitos programas de pós-graduação como temática, como área do conhecimento. Para esse campo do saber, a perspectiva da inclusão voltada para as pessoas com deficiência no contexto escolar pode ser uma ameaça para outros campos de saberes.

A aprovação do projeto de pesquisa nesse “algum momento”, e a sua rejeição pela banca num outro momento, permitiu-me melhorá-lo e apresentá-lo em outro processo seletivo, dessa vez pela UFU.

Na analogia com a questão do suplício e da sentença de morte apontada na obra de Foucault (2014), Brito ([2020?], p. 83) interpreta muito bem essa situação quando define que a diferença entre as questões dos tipos de “punições contemporâneas não devem ostentar crueldade, ao contrário, devem ser o mais discretas possíveis, idealmente invisíveis e, se perceptíveis, devem parecer suaves e justas”. Nesse sentido, os executores da pena, no caso da minha exclusão ao processo de seleção da vaga ao curso de doutorado nesse momento, estavam sob a investidura de uma banca de avaliação, disfarçados e já, meramente, com uma sentença pronta, em que minha participação não foi impedida, mas foi desencorajada pela decisão da banca.

Logo em seguida, no final do ano de 2019, fui contemplada com a vaga no processo seletivo do doutorado da UFU na mesma linha de pesquisa em que cursei o mestrado findado em 2018. A motivação do projeto de pesquisa ainda persistiu nas raízes do objeto de pesquisa do mestrado, advindas de alterações nas regras das orientações da SME de Uberlândia para a Educação Especial e a criação de novos cargos no plano de cargos e salários na SME em abril de 2019. A extinta função (e não cargo) do professor de apoio existente com citações no PME e outros documentos da SME¹¹ foi substituída pelo cargo de Profissional de Apoio Escolar. Em termos de custo-benefício, restaria compreender a quem essa mudança interessava: aos cofres públicos ou aos interesses pedagógicos do atendimento dos estudantes da educação especial?

Quanto às mudanças de enunciados, prevalecendo contudo o discurso da inclusão de educação para todos, principalmente no que incomoda tanto no que diz respeito à organização

¹¹ Os documentos são referenciados na dissertação de mestrado. Ver Silva (2018).

da educação especial na rede, é que busco insistir na pesquisa sobre políticas públicas de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Afinal, por que é tão polêmico lidar com essa modalidade nas escolas? Qual a influência que a LBI teve nos direcionamentos das orientações legais acerca da educação especial na SME? Será que houve em outras redes ou sistemas de ensino situações semelhantes ao que aconteceu em Uberlândia?

Em 2020, ingressei no Doutorado em Educação na UFU, ano de cursar as disciplinas do curso. Um ano cheio de novidades para o mundo todo: o ano da pandemia da covid-19. A doença causada pelo Coronavírus transformou os modos de vida da população mundialmente. Não seria diferente no contexto brasileiro. Todos tiveram que se adequar aos modos de vida impostos pelo contexto da pandemia, em que o cuidado de si foi um dispositivo colocado a serviço da biopolítica. “Os governos chamam ao confinamento e ao teletrabalho. Sabemos que, na verdade, eles nos chamam à descoletivização e ao telecontrole” (Preciado, 2020, não paginado). Um momento em que a população, assim como descreve Foucault (2014) do confinamento a respeito da peste no final do século XVII, que suscitou modelos de exclusão, de vigilâncias e de controle, a pandemia da covid-19 foi o momento de controle, não apenas do poder disciplinar, mas de ações intensas do biopoder, do controle sobre a vida.

O primeiro ano do curso de doutorado ocorreu por meio de aulas virtuais síncronas, por meio de acessos a *links* eletrônicos. Um ano desafiador, tanto para quem trabalhava quanto para quem estudava, e viu a invasão e a vigilância se ascenderem no espaço doméstico. O meu espaço já não era mais meu: era um ambiente inapropriado de teletrabalho, de teleaulas.

Pude perceber, enquanto professora, que eu teria ali um modo de fazer história tratando dos discursos e das relações de poder nas “mínimas práticas cotidianas”, como afirma Fischer (2020, p. 111), com um olhar bem mais desconfiado do que sejam as coisas que realmente vejo, e por que não vê-las de outras formas? A reinvenção do ato de ensinar durante a pandemia se enriqueceu e, também, se perdeu na desvalorização de muitos, por não entenderem o extremo esforço que a docência teve que desprender para tentar adequar às exigências normativas para o contexto educacional, culminando com as iniciativas eficientes, eficazes e produtivas da pedagogia, vislumbrada pelo incentivo neoliberal de governar a educação nessa oportunidade da pandemia.

Nesse contexto, vi ser diluída na rede municipal de ensino de Uberlândia a educação especial no oferecimento de um de seus serviços: o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No contexto da educação infantil, tanto na escola em que atuo como professora, como em outras unidades escolares, não ocorreu o AEE oferecido em virtude do atendimento do ensino remoto. Muitas escolas não tiveram o professor de AEE, mas nem por isso o atendimento

tentando proporcionar acessibilidade aos estudantes com deficiência foi abolido. Não se tinha o professor de AEE em muitas escolas, mas havia profissionais de apoio para o suporte em alguma adequação de material solicitada pelos professores regentes. Mais uma vez, o protagonismo invisível dos docentes estava se misturando aos vários desafios impostos pela pandemia.

Percebi, enquanto professora, o quanto essa classe trabalhadora se revestiu ainda mais do assujeitamento diante das normas e (des)orientações¹² repassadas pela SME na condução das atividades do ensino remoto em 2020. Sobretudo no campo da educação infantil, ali o espaço onde eu estava a exercer a minha função docente, a condição enlouquecedora de nos submeter a uma modalidade de trabalho cuja obediência se fez usar dos nossos recursos de mídias e espaços domésticos para atender as demandas advindas da SME.

Enquanto estudante, exerci o meu papel de tentar ser incluída nas aulas virtuais. Às vezes, esse momento era marcado pela exclusão de participação em virtude de falhas de conexão na internet, problemas com equipamentos de mídia, o que, para muitos estudantes, também foi proporcionado estar em aula mesmo em regiões distantes do ambiente onde deveria ser presencial.

Das atividades acadêmicas virtuais oferecidas pela UFU ou outras instituições, denominadas *lives*, por vezes, muitos estudantes deixaram de participar, por questões de falhas ou falta de conexão com a rede de internet. Pela demanda do serviço de intérpretes para atender a comunidade surda nesses eventos virtuais, em muitas situações, ocorreu a falta desse profissional, o que acarretou a exclusão também de estudantes surdos.

¹² O contexto da pandemia, em 2020, na SME, trouxe inúmeros desafios, como em todo o país: ao mesmo tempo dadas as orientações para realizar o trabalho pedagógico e fazer valer o ano letivo, as ferramentas não eram oferecidas pela instituição para a cobrança desse trabalho. Se a escola tivesse que atender todos os professores no seu espaço, na condição de utilizar as ferramentas da instituição, essa quantidade de máquinas e equipamentos não seria suficiente para atender a todos, simultaneamente, enquanto a presteza do serviço remoto feito em domicílio pelos professores. Esses profissionais, sem as condições de relutar com as imposições advindas daquilo que os “desorientavam” nas práticas pedagógicas por meio das atividades *on-line*, foram governados por seus próprios medos instituídos pela necessidade de estarem ou não na forma presencial na escola, uma vez que fosse impossibilitado o trabalho remoto por alguma razão. Uma forma de atender o ensino remoto foi por diferentes maneiras acatadas por uma maioria de *outros* obedientes das equipes escolares: professores e gestores de suas casas, com seus recursos, atendendo, da melhor forma que poderiam, os seus estudantes. O medo de estar na escola, o medo de compartilhar o espaço, os materiais, fazia com que os profissionais da educação se submetessem a essas condições. No entanto, a necessidade de atender pais e estudantes para entrega de Plano de Estudo Tutorado (PET) e atividades da Educação infantil conforme previsto na Resolução SME nº 001/2020 foi naturalizada consoante às situações de avaliação das condições sanitárias. Na norma que conduziu a atividade remota nas escolas, no artigo 20, a resolução enunciava o cumprimento da carga horária de trabalho “por todos os meios de comunicação disponíveis” e reforçava a condição da realização desta carga horária no artigo 22. (Uberlândia, 2020, p. 07). Essa maioria de *outros* se fez assujeitada diante das condições fragilizadas das famílias e servidores para o atendimento aos estudantes no cumprimento do ano letivo em 2020 e prosseguiu com as dificuldades similares no ano letivo seguinte.

Nos anos de 2020 e 2021, o cenário de aulas virtuais permaneceu na UFU: biblioteca e *campus* fechados. Atividades não presenciais ainda marcantes na constituição acadêmica dos estudantes e professores. Teletrabalhos foram analisados, vistos como rentáveis para muitas empresas, indústrias e setores de atendimento. Atendimento virtuais marcaram maciçamente presença, mesmo com retomadas de atividades comerciais e flexibilizações de medidas sanitárias contra a proliferação do coronavírus nas regiões brasileiras.

Meu ano de 2020 também foi de publicações de trabalhos, participações em atividades acadêmicas. Participei da equipe de trabalho do 3º ciclo de estudos e palestras do Gepepes. Em 2021, o 4º ciclo de estudos, também promovido por esse grupo de estudos e pesquisas, ainda de forma *on-line* como no ano anterior, enriqueceu mais meus conhecimentos na área da inclusão, além de estar novamente na equipe de apoio/organização.

No ano de 2021, estava em fase de muitas leituras para minha pesquisa de doutorado e também em muita produção acadêmica e profissional. Tive publicado um artigo na Revista *Infâncias*, sob o título “Comportamento problemático”, cujas palavras-chave são educação, psicologia e infância. Também foi publicado um artigo em periódico intitulado “Inspeção escolar no contexto das políticas de gestão democrática de educação”, com as seguintes palavras-chave: Inspeção Escolar, educação, ensino, democracia e gestão. Ainda no mesmo ano, foi publicado também um capítulo no livro “Educação inclusiva, especial e políticas de inclusão”, cujo título é “Formação de professores na perspectiva da inclusão”, em parceria com a orientadora e outro orientando da mesma linha de pesquisa e orientação. Como experiência, também fui convidada a dar uma entrevista no telejornal da TV Universitária (programa local) sobre a Semana Nacional da Pessoa Com Deficiência.

Uma das temáticas discutida na apresentação do telejornal¹³ estava justamente na entrevista em que há a tão polêmica fala do então Ministro da Educação, no mês de agosto, quando, em representatividade do MEC, o senhor Milton Ribeiro fez um discurso discriminatório em relação ao processo de ensino-aprendizagem inclusivo relativo às crianças com deficiência no ensino regular.

Na mesma semana da entrevista, o Supremo Tribunal Federal havia feito uma audiência de dois dias para discussão da inconstitucionalidade ou não da nova Política Nacional de Educação Especial – equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE)¹⁴. Tal

¹³ Programa JU- Jornal Universitário. Foi ao ar no dia 27 de agosto de 2021 às 19 horas, e tem sua versão digital disponível no canal TV Universitária na plataforma *Youtube*.

¹⁴ Decreto foi suspenso desde 18/12/2020, quando o Ministro Dias Toffi, como Relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 assim a determinou, concedendo “a medida cautelar requerida na ADI proposta

audiência terminou em favor de manter a suspensão do referido decreto, já anteriormente iniciada por decisão do ministro Dias Toffoli (Figueiredo, 2021).

Como afirma Lockmann (2019), a inclusão tornou-se um imperativo contemporâneo, sem direito a questionamento ou problematização. Dessa forma, num contexto de jogo neoliberal, esse é o papel da economia: incluir todos na participação desse jogo. Nas palavras de Veiga-Neto (2018, p. 39), o mercado passa a ser entendido “como um jogo não-natural, mas, sim, humano demasiado humano, um jogo competitivo, um jogo entre desiguais e do qual (o jogo) todos têm de participar”.

Essa perspectiva, portanto, da inclusão como um imperativo de Estado, despertado em vários estudos e citados ao longo deste memorial, foram (des)construindo a minha subjetividade na atuação profissional e acadêmica. Como um ponto de inquietação tratado no final da minha pesquisa de mestrado, já nos apontamentos das considerações finais da pesquisa, a situação do então objeto de pesquisa do mestrado “professor de apoio” no âmbito dos serviços da educação especial no atendimento dos estudantes com deficiência em sala de aula comum, acerca das políticas de inclusão enquanto dispositivos legais que conduziam (e conduzem) essa modalidade de ensino, provoqueei a reflexão:

Muitos dispositivos legais analisados comprovaram que se tem um direcionamento instável das atribuições desses professores, pois, por vezes, há as relações de força entre o que são ações do professor de apoio e o que são ações dos cuidadores. Na disputa pelos saberes a hierarquia do conhecimento condiciona a posição do professor de apoio à do cuidador. Foi possível perceber que essas relações de poder, muitas vezes, são condicionadas pelo interesse financeiro, pois manter cuidadores com ônus do poder público é bem menos caro do que professores especialistas, ao se considerar a hora trabalhada paga para cada um (Silva, 2018, p. 238).

Para quem queria provocar reflexão, fui eu mesma provocada pela situação, uma vez que, a partir do que eu pesquisei e pude perceber de perto, após as mudanças que foram ocorrendo na SME quanto às diretrizes e políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia, o trâmite da aplicação da LBI quanto à oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, pelo espectro do Profissional de Apoio nos aportes do Plano Municipal de Educação (em sua vigência, ainda há a nomenclatura do professor de apoio no seu texto), vi a

pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB Nacional” (Figueiredo, 2021, não paginado), “a partir dos argumentos sobre a sua inconstitucionalidade” (Representantes..., 2021, não paginado). Para mais informações sobre a suspensão e audiência pública sobre o Decreto convocada pelo STF em 23 e 24 de agosto de 2021, ver em Resumo ... (2021). O referido decreto foi posteriormente revogado pelo atual Decreto nº 11.370/2023 (Brasil, 2023a).

cadente atuação pedagógica e a ascensão do serviço técnico acontecer na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Na contramão da condição de um professor de apoio sem estrutura e sem especialização, os caminhos poderiam valorizar e implementar a atuação de professor especializado na educação especial para o assessoramento na sala de aula comum, aperfeiçoando essa realidade do professor de apoio no atendimento ao estudante com deficiência em sala de aula comum e em parceria com o professor regente. Entretanto, o que ocorreu de fato foi o desmonte dessa perspectiva, ao ser aplaudida pelos discursos neoliberais da eficácia e eficiência, no sentido contrário da qualidade do atendimento prestado pelos profissionais de apoio que, agora, não mais atuam na função docente, mas ocupam categoria técnica de auxiliar, têm novas atribuições especificadas com a implantação da Lei Complementar nº 661/2019, e, assim, assumem papel de um dos serviços da educação especial na nova IN SME nº 004/2019, segundo diretrizes dessa modalidade de ensino.

Não seria preciso mais pagar um professor, tampouco pensar na sua condição de professor especializado, uma vez que, dentre os requisitos para a vaga de Profissional de Apoio Escolar, está a formação em magistério nível médio ou graduação em pedagogia ou normal superior, com uma formação de 80 horas para cuidador de pessoas com deficiência.

A partir daí, veio o meu envolvimento com a pesquisa de doutorado, pois essa tendência abortiva do trabalho do professor de apoio que poderia se estruturar na função de um professor especializado da Educação Especial em colaboração com a sala de aula comum se efetivou mediante a criação do cargo de Profissional de Apoio Escolar. Esse novo cargo como serviço da educação especial, com exigência de curso de capacitação como “cuidador”, com uma reduzida carga horária exigida, não seria uma forma de precarizar o trabalho docente, de desqualificar o atendimento com os estudantes com deficiência e minimizar os custos a partir da “brecha” dada pela LBI sobre esse Profissional de Apoio Escolar?

Foi construído, então, o meu objeto de pesquisa: desdobramentos dos enunciados da LBI enquanto elemento normatizador de políticas públicas de educação especial sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar. Será que, a partir da LBI, ocorreu esse desmonte da atuação pedagógica docente nos discursos das políticas públicas de educação especial em outros municípios, como percebido na rede municipal de ensino de Uberlândia?

1.2 Problema da pesquisa

Buscamos, a partir das inquietações já descritas, iniciadas desde o estudo de mestrado, analisar as políticas públicas de inclusão do serviço da educação especial dos Profissionais de Apoio Escolar (dentre as várias denominações para a função observadas em diferentes políticas públicas locais sobre esse serviço) em sala de aula comum, no atendimento aos estudantes público da educação especial. Após a publicação da LBI, observamos que a referida lei não apresentou exigência de formação mínima na configuração deste profissional, atrelando em novas práticas discursivas, como percebido nos enunciados das diretrizes municipais da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Doravante extinta por um novo conjunto de práticas discursivas, a função docente como professor especializado para a educação especial no atendimento à sala comum cede espaço para a configuração de um novo profissional para atuar como serviço dessa modalidade de ensino, sem a exigência da formação especializada, o que nos permite agora nos “ocupar do visível e do enunciável, do não discursivo e do discursivo, entendendo que ambos estão em plena e permanente conexão entre si” (Fischer, 2020, p. 107).

Nesse contexto, o que foi percebido na rede municipal local citada provocou inquietações para o surgimento desta pesquisa; se semelhantes fatos, possivelmente, decorreram em outras localidades, no contexto brasileiro, diante do discurso proclamado pela LBI na figura do Profissional de Apoio Escolar aos estudantes público da educação especial. Se o que era perceptível nesse discurso e o que foi enunciável na configuração emergente desse novo sujeito prestador de serviço dessa modalidade de ensino na norma nacional apresentava conexões não discursivas com a sua vontade de verdade instituída por políticas de inclusão escolar.

Por assim, entendemos que

[...]o problema, sobretudo, tem que ser consequente, trazer desdobramentos, ensejar pesquisas futuras que contribuam para o progresso e o bem-estar da humanidade. Não pode ser apenas uma curiosidade dos pesquisadores, ainda que interessante (Trzesniak, 2014, p. 22).

Desse modo, considerando que, “ao formular perguntas sobre o tema, provoca-se sua **problematização**” (Gil, 2002, p. 27, grifo nosso), colocamos nossa problematização na seguinte pergunta: como os enunciados da LBI se desdobram sobre as políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, a partir de 2016, na perspectiva do Estado neoliberal?

Na perspectiva de uma sociedade capitalista neoliberal, entendemos que o “discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro” (Foucault, 2013a, p. 19). Nesse intuito, ao analisarmos o papel da vontade de verdade pelas políticas de inclusão, buscamos refletir sobre as políticas de educação especial na vertente do atendimento dos serviços de Profissionais de Apoio Escolar sob a ótica do discurso provocado a partir dos enunciados da LBI.

A análise sobre as políticas educacionais de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular na tangência do serviço desses Profissionais de Apoio Escolar, além da pretensão citada, tem relevância enquanto pesquisa uma vez que, dentre os discursos da inclusão, os serviços de apoio são postos como necessários, segundo tais políticas, para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes, público da educação especial, no espaço escolar.

Como afirmam as autoras Fröhlich e Lopes (2018, p. 998), “problematizar as políticas de inclusão escolar e os serviços de apoio na atualidade pressupõe a possibilidade de entendê-los como algo fabricado e necessário ao nosso tempo”.

Por isso, delimita-se nessa tese de doutorado analisar a questão problematizadora: como os enunciados da LBI se desdobram sobre as políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, a partir da publicação da lei, na perspectiva do Estado neoliberal em secretarias municipais de educação?

Assim, é mister nesta pesquisa aprofundarmos nossos questionamentos:

- ✓ Como se constituiu o processo de elaboração da LBI no envolvimento de fatores socioeconômicos e de seus atores, para sua efetivação enquanto dispositivo legal, na pretensão da consolidação dos direitos das pessoas com deficiência na vertente do Estado Neoliberal?
- ✓ Quais os discursos das políticas de educação especial são produzidos, a partir dos enunciados da LBI, que se configuram como influências acerca do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar enquanto fator emergente ao atendimento dos estudantes com deficiência?
- ✓ Como se constituem as práticas discursivas e não discursivas de políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar em diferentes secretarias municipais de educação na qualidade de estratégia biopolítica da racionalidade do Estado neoliberal na produção de mecanismos de subjetivação desses profissionais, a partir dos enunciados da Lei nº 13.146/2015? Como se constitui a precarização do serviço prestado por esses profissionais aliado ao poder exercido pelo controle dos corpos “deficientes”?

1.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os enunciados da LBI se desdobram sobre as políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, a partir de 2016, na perspectiva do Estado neoliberal em secretarias municipais de educação, sendo essas o total de 11 (onze) secretarias distribuídas entre 6 (seis) estados do Brasil, que, por sua vez, garantem a representatividade de cada uma das 5 (cinco) regiões brasileiras, conforme segue apresentado na segunda seção desta tese.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- ✓ Analisar como se constituiu o processo de elaboração da LBI no envolvimento de fatores socioeconômicos e de seus atores, para sua efetivação enquanto dispositivo legal na pretensão da consolidação dos direitos das pessoas com deficiência na vertente do Estado neoliberal.
- ✓ Identificar quais os discursos das políticas de educação especial são produzidos, a partir dos enunciados da LBI, que se configuram como influências acerca do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar enquanto fator emergente ao atendimento dos estudantes com deficiência.
- ✓ Analisar as práticas discursivas e não discursivas de políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar em diferentes secretarias municipais de educação na qualidade de estratégia biopolítica da racionalidade do Estado neoliberal na produção de mecanismos de subjetivação desses profissionais, a partir dos enunciados da Lei nº 13.146/2015, bem como a precarização do serviço prestado por esses profissionais aliado ao poder exercido pelo controle dos corpos “deficientes”.

1.4 Justificativa

Esta pesquisa tem a sua relevância em conformidade com a temática “Políticas de educação especial e de educação inclusiva”, contida na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Os desdobramentos dos enunciados da LBI acerca da configuração do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar na elaboração de políticas públicas de educação especial

materializam-se como objeto de investigação nesta pesquisa, tomado na condição de estratégia biopolítica para a governamentalidade neoliberal da captura da população com deficiência no contexto escolar e na produção de subjetividade do Profissional de Apoio Escolar na condição do *homo economicus* forjado pela concepção de sociedade neoliberal.

Toda essa conjuntura que envolve a educação especial e os serviços de apoio oferecidos nas escolas de educação básica no Brasil sugere uma tendência da flexibilização do processo de profissionalização como influência neoliberal no território escolar, valorizando a questão da eficiência econômica, uma vez que “Profissional de Apoio” tem um custo laboral inferior, conforme vencimentos de sua força de trabalho, se compreendida sua atuação como distinta do professor especializado na função de apoio pedagógico em sala de aula comum como serviço da educação especial, parte da carreira de magistério.

Assim, ponderamos que a LBI, na qualidade de uma norma que discursa sobre a inclusão das pessoas com deficiência, favorece uma possível forma de regulação e de controle dos estudantes e profissionais escolares às exigências do Estado neoliberal.

Para tanto, problematizamos, a partir da LBI, os enunciados que tratam sobre a definição do Profissional de Apoio Escolar “excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015c, não paginado).

Temos como tese desta pesquisa a tendência da predominância abortiva da função de professor “de apoio”, professor “colaborador”, professor “auxiliar”, ou seja lá qual for a denominação atribuída ao professor especializado da educação especial para o assessoramento à sala de aula do ensino comum enquanto um serviço dessa modalidade de ensino nas secretarias municipais de educação, após a publicação da LBI, que foi substituída pela função do profissional técnico, inerente aos atos de cuidar e ensinar ao mesmo tempo.

Em outras palavras, ponderamos que a LBI favorece o desaparecimento do possível docente especializado para lidar com as atividades inerentes ao ato pedagógico com o professor regente da sala de aula comum para o surgimento do serviço de cooperação ou um trabalho colaborativo ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, exercido por Profissionais de Apoio Escolar que não são do quadro docente, por vezes exigida a habilitação como tal, mas que não os torna, ainda assim, especializados para esse fim.

Dessa maneira, apoiadas no discurso pela otimização dos recursos financeiros, secretarias de educação encontram “brechas” para minimizar o custo-aluno com deficiência. Percebe-se o intuito de uma forma de governar o público da educação especial com efeitos da normalização numa sociedade de seguridade, como trata Foucault (2008c), no efeito neoliberal da arte de governar, a partir de uma curva de normalidade, para depois se definir a norma: ou

seja, define-se quem são os estudantes com deficiência, para depois definir como estes usufruirão dos serviços oferecidos pelos Profissionais de Apoio Escolar.

Assim, verifica-se que, para a demanda de atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, antes de definir a norma para quem tem o direito de acompanhamento deste profissional em sala de aula comum, é necessário estar assujeitado às condições de normalização (sua condição de deficiência, capacidade de limitação e de autonomia, condições de atendimentos na turma, delimitação do profissional por quantidade de estudantes atendidos, etc.). Dentro da condição da a/normalidade de um grupo, o que gerar mais risco é que precisará desse serviço de apoio. Isso passa a ser o normal no grupo excluído para agora se incluir na sala de aula.

Os profissionais de apoio adentram no complexo do gradiente social da inclusão dos estudantes com deficiência para condicionar a naturalização desses sujeitos na presença escolar, favorecendo o enquadramento “em uma zona de normalidade determinada pela noção de inclusão” (Lopes; Fabris, 2016, p. 46).

A partir das condições postas na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG¹⁵, na estruturação das diretrizes da educação especial frente à emergente atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, como abordado anteriormente, essas inquietações foram acirradas nesta pesquisa.

Ressalta-se que a amplitude da expressão “Profissional de Apoio” possibilita a atuação desses profissionais em diferentes níveis de entendimento na elaboração de políticas públicas de educação especial em diferentes secretarias de educação no contexto brasileiro. Tais políticas, quando elaboradas, podem condicionar “a predominância de recursos humanos para o serviço de apoio e para o processo de escolarização destes estudantes” (Silva; Silva, 2019, p. 79), racionalizando a oferta desse serviço, com a prioridade na economia de recursos para a acessibilidade ao ensino nas salas de aula comum para os estudantes com deficiência.

Nesse sentido, faz-se necessário acompanhar a materialização dos discursos da LBI a partir da realidade configurada em diferentes secretarias municipais de educação, no contexto brasileiro, na influência da elaboração das políticas de educação especial quanto à oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar.

Investiga-se a possível desvalorização da identidade docente especializada no atendimento do público da educação especial em sala de aula comum, com a manifestação do enquadramento do Profissional de Apoio Escolar, conforme a nomenclatura privilegiada na lei

¹⁵. Para melhor compreensão do assunto, sugere-se a leitura de Silva (2018), Silva e Silva (2019).

supracitada, bem como as tendências dessas políticas em estarem a serviço das demandas do Estado neoliberal.

Notório enfatizar que os direitos dos estudantes público da educação especial em ter assessoramento pedagógico especializado contínuo em sala de aula como um dos serviços de apoio ofertados pela Educação Especial, conforme preconizado pelas políticas educacionais de inclusão na rede municipal de ensino de Uberlândia, com a LBI, podem ter sido dirimidos e possibilitado a eles dificuldade no acesso à educação emancipatória.

Percebe-se, nessa questão, o que Lopes, Mariana (2018, p. 13) analisa em seu estudo, quando afirma que o Profissional de Apoio surgido no cenário do contexto escolar no Brasil, embora possa favorecer o processo de inclusão escolar, pode ser usado como “mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio”. Pode-se afirmar que seria uma flexibilidade à eficiência da gestão do Estado, sustentada pela racionalidade econômica do neoliberalismo¹⁶ (Morais; Saad-Filho, 2019).

Evidencia-se que a legislação educacional preconizada por órgãos centrais cria impactos em sistemas e redes de ensino, já que normatizam as atividades dos profissionais e suas relações de trabalho, pois há uma série de improvisações, leituras e formulações dessas políticas por parte de seus executores, como afirma Martins (2011). Também Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que há uma situação de bricolagem de conceitos que são construídos para interpretar os textos normativos educacionais.

Como afirma Fischer (2007), é necessário que se invista e se problematize o que é dado como solução para um problema. Parafraseando a autora, tomamos a inclusão apontada nos discursos das políticas públicas como solução para que todos tenham efetiva participação social e não fiquem alheios a ela, em consonância com a supremacia dos discursos. Sendo, neste caso, a atuação dos serviços de apoio da Educação Especial no interior das escolas representada pela função do Profissional de Apoio Escolar, como uma necessidade para a regulação dos estudantes, uma condição eminente para o processo da inclusão nas escolas do ensino comum.

A LBI, interpretada de acordo com os interesses de quem legisla, ou, por assim dizer, como de quem tem o direito do discurso por estar a favor dele (Foucault, 1996), instiga esta proposta de estudo a investir na problematização dos discursos produzidos nos documentos

¹⁶ Entende-se como neoliberalismo, a partir da compreensão de Foucault (2008b), uma racionalidade política do Estado para governar, alicerçado na competitividade de mercado, no empreendedorismo, conduzindo um modo de agir dos indivíduos, tornando o Estado cada vez mais governamentalizado. A invenção de crises fortalece o Estado, de forma que, cada vez mais, o poder estatal governa mais com o mínimo de gestão. Ainda, num contexto mais contemporâneo, para além do que previu o filósofo em seus estudos, tomamos o neoliberalismo dentro das configurações da tecnologia digital, desregulamentação e terceirizações, reformas e investimentos em ações de eficiência e eficácia no mercado de trabalho.

legais de secretarias de educação, na tentativa de desvendar as relações de poder presentes nesse contexto, e provocar, talvez, um movimento de resistência e contraconduta à inclusão escolar da forma como tem sido imposta (Lopes; Fabris, 2016). É importante entender a quem interessa a materialização desses discursos e por que o serviço de Profissional de Apoio passa a ter destaque no contexto legal. Para tanto, para esse posicionamento,

[...] partimos do entendimento de que a inclusão é tanto um direito quanto um imperativo de Estado. Como um direito, a inclusão faz parte da constituição da sociedade contemporânea, na qual todos têm direitos que devem ser respeitados, entre os quais, o de estar matriculado na escola e de aprender nela. Como um imperativo, na lógica governamental do neoliberalismo, o Estado brasileiro tem feito, desde os anos de 1990, investimentos na participação e circulação de todos, e a escola é um lugar estratégico para que a inclusão aconteça (Thoma *et al.*, 2019. p. 25).

Destarte, as políticas educacionais apresentam os interesses gerencialistas neoliberais do Estado de “uma qualidade educacional pautada em procedimentos corretos e apropriados para atingir determinados fins, em detrimento da decisão democrática a respeito de objetivos e finalidades da educação pública” (Garcia; Palheta; Mariano, 2019, p. 283). A inclusão tornou-se num discurso imperativo, como afirmam Lopes e Fabris (2016), cuja predominância da crença é ditada como verdade. Ir na contramão dessa premissa significa posicionar-se no papel da exclusão, fora do contexto social e neoliberal em que tal imperativo está moldado. Para as autoras, o contexto capitalista neoliberal permite historicizar o presente da inclusão, persistindo nas nuances que descortinam esse imperativo da inclusão para, criticamente, analisar, num dado contexto histórico, quais os rumos em que o discurso inclusivo pode se desdobrar, se as vontades de verdades nele embutidas forem viradas do avesso.

Conforme Foucault (2008c), remetemos ao processo de deslocamentos da norma para se definir as curvas de normalidade dentre uma população. Assim, no caso das pessoas com deficiência, ao serem inseridas no contexto da escola comum, estão sob o jugo de terem ou não o atendimento dos Profissionais de Apoio Escolar, desde que, para isso, sejam identificadas com essa necessidade para o processo de escolarização e acesso ao saber escolar.

A primazia do discurso da inclusão é ter os estudantes dentro da escola e alguém (ou algo) para exercer o governo sobre eles e, a partir daí, obter-se a governamentalidade no âmbito escolar. Nesse ensejo, as políticas educacionais de inclusão voltadas para orientações dos serviços de apoio no trabalho pedagógico materializam-se no interior das escolas pela atuação dos Profissionais de Apoio Escolar aos estudantes público da educação especial como uma estratégia biopolítica no governo dos corpos dos estudantes e mesmo no governo das

próprias condutas desses profissionais, à medida que se submetem às condições impostas pelas políticas públicas de inclusão escolar das pessoas com deficiência no Estado neoliberal¹⁷.

Daí a relevância da temática proposta nesta pesquisa, com a averiguação de como as políticas públicas para atuação do Profissional de Apoio se materializaram a partir da publicação da LBI, considerando as repercussões do golpe parlamentar/midiático/judiciário (Saviani, 2018), que intensificou a agenda neoliberal no Brasil no ano subsequente à publicação da lei. Considera-se, ainda, pertinente este estudo, uma vez que ainda são escassas as pesquisas na temática sobre Profissionais de Apoio Escolar sob a vertente neoliberal no contexto da LBI.

É relevante investigar o tema a partir da hipótese observada da extinção do trabalho docente na possibilidade de sua atuação especializada¹⁸ para uma otimização do atendimento realizado por profissionais de âmbito técnico e a partir da compreensão de elaboração da LBI, que definiu o conceito desse profissional, mas não definiu suas diretrizes de atuação. Tão importante quanto entender as práticas desses profissionais, é compreender os discursos das políticas públicas que as condicionam, a partir da contextualização da LBI.

Se há um controle em toda espécie humana que, passivamente, assume a inclusão como um discurso imperativo, naturalizado (Veiga-Neto, 2016), na interpretação dos enunciados sobre o Profissional de Apoio Escolar a partir da LBI, na elaboração das políticas de educação especial numa vertente inclusiva, possibilitar um direcionamento de práticas discursivas desses profissionais denota possibilidade de refletir sobre caminhos emancipatórios à sua atuação quanto ao ato pedagógico ser enfraquecido em detrimento do ato assistencialista, naturalizando as condições postas legalmente quanto ao tipo de serviço prestado por eles.

A partir da análise de constituição da LBI, buscamos compreender, por meio das políticas e suas práticas discursivas sobre as políticas de oferta do serviço do Profissional de Apoio Escolar, a predominância tendenciosa de precarização do trabalho docente e a extinção do profissional especializado para atender as necessidades pedagógicas na sala de aula comum no atendimento aos estudantes com deficiência, numa lógica da racionalidade de Estado neoliberal.

¹⁷ Ressalta-se que a inclusão, ao ser tratada na conjuntura desta tese, está atrelada ao contexto da inclusão escolar das pessoas com deficiência com o oferecimento dos serviços de apoio tratados na modalidade da educação especial, pelo discurso da acessibilidade desse público aos saberes escolarizados. Nesse intuito, a presente tese trata de um dos serviços dessa modalidade de ensino, que é o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, conforme tratado pelos enunciados da LBI.

¹⁸ A atuação especializada do profissional não garante, por si só, o bom atendimento aos estudantes com deficiência em escolas da educação básica, no ensino comum, pois é apenas um dos caminhos para se obter o serviço de qualidade que esse público precisa para acesso à escolarização, bem como a segurança que as famílias desses estudantes precisam para a credibilidade no ensino a eles ofertado e o investimento em outras políticas públicas para que essa qualidade do ensino possa ser materializada.

Destacamos, por fim, a proeminência desta pesquisa em investir na compreensão da realidade dos discursos e enunciados das políticas de inclusão educacional para a condição do processo de controle sobre os estudantes público da educação especial, por meio de ações de governamentalidade, aguçadas pelos profissionais da educação em prol dos discursos de inclusão, sobretudo, na condição emergente e contemporânea dos Profissionais de Apoio Escolar.

2 DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA

Tal modo investigativo nos faz participar da produção de um saber que não só torna mais vivas as teorias, os autores e os conceitos que utilizamos, como nos faz partícipes da descrição e do questionamento da história de nosso presente, particularmente no campo em que atuamos. (Fischer, 2020, p. 106).

Problematizar o presente daquilo que observamos, vemos e sentimos nas relações entre sujeitos, objetos e nas regras e formas governamentais da sociedade coaduna com o pensamento referenciado na epígrafe, justificando o modo investigativo na presente pesquisa com o olhar apresentado por Fischer (2020) na linha epistemológica escolhida. Diante da produção de um saber que este estudo propicia, a temática da educação especial e a produção de políticas sobre a oferta dos Profissionais de Apoio Escolar para os estudantes com deficiência são elementos que impulsionam esta pesquisa no questionamento dessa verdade contemporânea da necessidade de inclusão escolar desse público.

Propomos um estudo qualitativo, cujos procedimentos de coletas de dados correspondem à pesquisa bibliográfica com base em material já elaborado, e à análise documental, no tratamento de documentos para análises. Caracteriza-se como pesquisa pós-crítica, com fundamentação teórica na análise do discurso em Foucault, na vertente do método genealógico.

Como afirma Triviños (1987, p. 133), “[...] o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico”. Para o autor, a pesquisa qualitativa não segue uma sequência rígida de etapas como nas pesquisas quantitativas. Por essa razão, esta pesquisa contém todas as etapas de sua realização sem separação rígida destas no decorrer do registro do estudo, pois todas as partes estão relacionadas entre si no texto da pesquisa.

No caso das políticas de educação especial, sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar a partir dos desdobramentos do discurso da LBI, o planejamento da pesquisa “possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”, conforme define Gil (2012, p. 41).

Ainda, dentro de concepção crítica, por desafiar novas formas de se pensar do que parece óbvio no contexto da educação diante do discurso da inclusão escolar das pessoas com deficiência no ensino regular, a pesquisa busca novos caminhos para serem trilhados na discussão do problema apresentado.

Ao embasarmos nossa investigação nos estudos de Foucault, consideramos o que apresenta Fischer (2020, p. 34), a respeito de que, embora a primeira fase dos estudos do filósofo¹⁹ estejam associadas ao Estruturalismo²⁰, “[...] não deixa de ser curioso o quanto Foucault se preocupou em dizer, [...] que não era um estruturalista e que deixassem de querer enquadrá-lo neste ou naquele rótulo, especialmente o de estruturalista”. Levando em conta também o que é apresentado por Silva e Henning (2013) e por Meyer e Paraíso (2012), ao posicionarem os estudos de Foucault numa teoria pós-estruturalista, ponderamos nossa pesquisa sem esse viés epistemológico de discussão, mas considerando que “[...] a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito [...]” (Andrade, 2012, p. 174).

Assim, conforme afirma Fischer (2020, p. 106),

Tal modo investigativo nos faz participar da produção de um saber que não só torna mais vivas as teorias, os autores e os conceitos que utilizamos, como nos faz partícipes da descrição e do questionamento da história de nosso presente, particularmente no campo em que atuamos.

Na ênfase qualitativa, é preciso ter o objeto desta pesquisa como objeto histórico, na visão de “descontinuidade e permanência”, como afirma Fischer (2007, p. 65), no que pode ser dado como ruptura ou ainda uma provisória determinação de existência de sua atuação. Dentro a perspectiva dos estudos de Foucault, tomamos nosso objeto como um acontecimento histórico que impacta nos discursos da inclusão escolar das pessoas com deficiência, produzindo e reorganizando novas práticas discursivas e dispositivos nos jogos de poder sobre o controle dessa população e sobre os Profissionais de Apoio Escolar, subjetivados para esse fim.

Nesse sentido, considerando os sujeitos postos na figura do Profissional de Apoio Escolar e o que se é dito sobre esse profissional pelo discurso da LBI, temos as várias

¹⁹ Veiga-Neto (2016) apresenta essa fase como fase da Arqueologia, e destaca as obras *História da Loucura* (Foucault, 1978), *A Arqueologia do Saber* (Foucault, 2008a), *O Nascimento da Clínica* (Foucault, 1977) e *As Palavras e as Coisas* (Foucault, 2000). Embora para Veiga-Neto (2016) a obra *A ordem do discurso* (Foucault, 1996) esteja classificada na fase genealógica, segunda fase dos estudos de Foucault, Fischer (2020) a classifica como parte da primeira fase dos estudos do filósofo. Por assim dizer, ponderamos ser uma obra de transição das fases dos estudos de Foucault entre a arqueologia e genealogia, mas, pela ênfase das relações de poder presentes no discurso que são apresentadas nessa obra, optamos por mantê-la em nossa pesquisa na fase genealógica. O assunto será mais aprofundado na terceira seção desta tese.

²⁰ “O estruturalismo é uma abordagem científica que pretende descobrir a estrutura do fenômeno, penetrar em sua essência para determinar as suas ligações determinantes. O estruturalismo nasceu nos primeiros anos do século XX. Representou uma rejeição dos postulados positivistas e evolucionistas. [...]. O estruturalismo rejeita o sentido histórico da estrutura” (Triviños, 1987, p. 81). O pós-estruturalismo, por sua vez, apropria-se das vertentes do estruturalismo, porém, vão para além das ferramentas disponíveis por essa anterior, considerando “[...] a fragmentação, a dispersão e a historicidade do sujeito” (Sales, 2012, p. 125).

nomeações e formas de governamentos que são inclinadas sobre a prática laboral desses novos sujeitos emergentes das demandas escolares para produzir o controle e conduzir condutas dos estudantes com deficiência, atropelando papéis ora do professor, ora de um cuidador, cruzando saberes e exercendo sobre eles os poderes de afirmação do seu papel e dimensões do perfil traçado pelas práticas pedagógicas das políticas neoliberais de educação especial.

Considerando o caráter qualitativo da pesquisa em educação e o percurso metodológico mais livre para sua realização, tomamos o ambiente das políticas educacionais de inclusão das pessoas com deficiência, assim, o ambiente da educação, de modo a entender que “nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo [...]” (Oliveira, 2010, p. 15). Nesse pensamento, temos, nesta pesquisa, elaborado com as diferentes dinâmicas refletidas no trabalho escolar, o envolvimento das situações sustentadas pelas subjetivações e práticas discursivas que constituem o terreno do nosso objeto de pesquisa, ou seja, a materialização dos discursos das políticas de educação especial sobre o serviço do Profissional de Apoio Escolar após a publicação da LBI.

Por essa razão, ainda na vertente de uma pesquisa qualitativa:

[...] o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (Lüdke; André, 1986, p. 05).

O pensamento crítico, a partir das leituras já obtidas por meio de estudos realizados pelo viés das políticas educacionais de inclusão, constitui o conhecimento que vai se ampliando neste campo dos saberes que, por sua vez, constitui os pesquisadores enquanto tais. Entre o conhecimento acumulado e as novas perspectivas descobertas durante a realização da pesquisa, essa jornada de estudo com Foucault permitiu-nos atuar numa investigação problematizadora dos desdobramentos dos enunciados da LBI como elemento normatizador de políticas públicas de educação especial sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar.

Também é na perspectiva de uma pesquisa qualitativa que este trabalho se mostra desvinculado de um “‘receituário ou modelo’ das práticas de investigação, que enquadram o objeto de pesquisa [...] num âmbito de preocupações já existentes no campo sob investigação” (Bujes, 2007, p. 19-20, grifo do autor), uma vez que este estudo se refere ao campo de políticas públicas de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, cujas investigações e

representações se materializam no dia a dia do trabalho escolar, lugar este em que as trocas sociais se concretizam: na escola.

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado num contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre de uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (Lüdke; André, 1986, p.5).

Entendemos, no contexto das políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência, que a inclusão, enquanto um acontecimento indiscutível, posto como verdadeiro e necessário pelos discursos dessas políticas, possibilita novas abordagens no campo de pesquisa educacional, com a captação de interesses complexos da realidade, como no caso do objeto de pesquisa aqui delimitado: os desdobramentos dos enunciados da LBI enquanto elemento normatizador de políticas públicas de educação especial sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, numa linha histórica, que (des)constrói o atendimento pedagógico por esses profissionais aos estudantes com deficiência, no âmbito da sala de aula comum, em detrimento de uma possibilidade assistencialista ou multidiversificada de suas atribuições no contexto escolar.

Dessa interpretação e levantamentos de hipóteses, partimos da necessidade, enquanto pesquisadora, de buscarmos outros modos de entender as políticas de inclusão dadas como ideologia salvacionista, a partir da análise dessas políticas, na materialização do serviço do Profissional de Apoio Escolar, considerando-as como efeito do enunciado que lhe é atribuído pela LBI. Ainda, neste contexto, instigar os leitores, a partir da pesquisa aqui proposta, a “pensar diferente do que pensava, quanto mais estivermos efetivamente falando deste presente que muitas vezes açoita-nos, marca-nos, atormenta-nos e instiga” (Fischer, 2007, p. 69).

A partir dos estudos de Michel Foucault e por meio de análises documentais e pesquisa bibliográfica, esta pesquisa adentrou as diversas possibilidades abertas pelos discursos das políticas voltadas para a oferta do serviço desses profissionais, viabilizando outras verdades em análises de suas materialidades.

2.1 Abordagem teórico-metodológica

Esta pesquisa de doutorado possui o vocabulário específico tratado na fundamentação teórico-metodológica em Michel Foucault, com estrutura textual e organização sem

demarcações das tabulações de dados e procedimentos de análises, pois no teor do texto essas partes estruturais são indissociáveis. Dessa forma, o trabalho será dividido na sua introdução e considerações finais, tendo os procedimentos e análise de dados juntamente com fundamentação teórica articulando-se entre si.

Por assim afirmar, adotamos, na condução desta pesquisa, um caráter flexível, com a perspectiva de se provocar novos olhares a partir do objeto de pesquisa, incitando a subjetividade. Essa flexibilidade implica que o interesse nos caminhos investigativos está no processo e não nos resultados em si, delimitados pela pesquisa no método convencional.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fundamentamo-nos nos estudos genealógicos em Michel Foucault para a investigação analítica do discurso das políticas públicas sobre o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar aos estudantes com deficiência a partir dos enunciados da LBI, conforme base de dados extraídos das fontes da pesquisa bibliográfica e da análise documental utilizadas.

Para realizar a análise das políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência a partir do objeto de pesquisa e objetivos propostos, a tese apropriou-se dos estudos desse filósofo francês, por entender que seus escritos instigam o questionamento ao óbvio, do estado das certezas. A partir desses questionamentos inspirados a partir da leitura de seus textos, é possível trabalhar com hipóteses inquietantes de situações de nosso tempo, para justamente tornar mais complexa a realidade provisoriamente dada como acesso, como afirma Fischer (2007).

Nesse sentido, pensar nas políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência requer pensar nas formas pelas quais e nos motivos por que foram constituídas essas políticas no contexto da educação especial. Na conjuntura contemporânea, a inclusão tornou-se um discurso indiscutível e necessário, posto como verdadeiro. Dentre suas políticas, traz consigo o discurso da necessidade de estudantes com deficiência terem, em suas especificidades, o acompanhamento dos serviços dos Profissionais de Apoio Escolar. Essa situação é dada como conquista para esse público, no sentido de promoção de sua inserção no contexto escolar e preparação para sua imersão na sociedade de forma produtiva e participativa.

Utilizar o pensamento de Michel Foucault nesta tese permitiu investigar sobre o problema de pesquisa e promover mais inquietações, mais problematizações do que respostas finalizadas dentro do conceito da inclusão escolar das pessoas com deficiência diante dos serviços da educação especial realizados pela atuação dos Profissionais de Apoio Escolar.

Nessa conjuntura, as políticas de inclusão sob a ótica das pesquisas embasadas nas teorizações foucaultianas são compreendidas dentro do gradiente dos discursos, das normas e

das regras institucionais sempre como práticas, resultantes de experiências, sempre numa “indissociação” da teoria, pois, como afirma Fischer (2020, p. 143), “Em Foucault, visível e enunciável estão tão juntos quanto teoria e prática, quanto trabalho acadêmico, vida, existência e política”.

Além disso, ao utilizar estudos foucaultianos, investindo no problema da pesquisa e no objeto pesquisado, conforme Costa (2007), as relações entre saber e poder são identificadas de diferentes formas. Poder não se limita à força e tão pouco saber à verdade, pois

[...] existe um limite em qualquer perspectiva epistemológica e posicionamento que se assume. Esse limite está relacionado ao fato de que existem múltiplas verdades nos resultados de pesquisa, entretanto, essas múltiplas verdades surgem desde um posicionamento epistemológico (Tello; Mainardes, 2015, p. 159).

É na busca sobre o conhecimento acerca do homem que toda pesquisa, como afirma Kraemer (2018), faz seu foco para entendimento de seus atributos, de suas características inatas. E isso, Foucault, segundo o autor, aponta em seus estudos, com o conceito de positividade do saber. Ainda, segundo o autor, embora o pensamento analítico kantiano tenha sido base para a formulação dos estudos de Foucault, este

[...] analisa as formações discursivas e as práticas discursivas como lugar do nascimento de conceitos a partir de *a priori históricos*, enunciado, arquivo etc. Saliente-se, entretanto, que o princípio da arqueologia e da genealogia de Foucault se aproximam do princípio da crítica kantiana: não um conhecimento objetivo, universal ou histórico sobre o homem em sua positividade, mas uma analítica que se dirige às condições de possibilidade dos próprios conceitos/verdades sobre o homem (Kraemer, 2018, p. 48, grifo do autor).

Ainda na contribuição do pensamento de Kraemer (2018, p. 49), considera-se que Foucault não se restringe “nem para a positividade de um saber sobre o homem, nem para as condições transcendentais de sujeito, mas para as condições históricas de produção do sujeito e de seus atributos”.

No contexto dos conceitos-ferramentas desenvolvidos por Foucault em que esta pesquisa se sustenta no campo teórico-metodológico para discutir as políticas de inclusão escolar no âmbito do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar aos estudantes com deficiência, temos que tais políticas constituem um poderoso instrumento biopolítico de governo para a inserção desses sujeitos no jogo neoliberal da competitividade, do consumo, do empreendedorismo e do empresariamento de si.

Para entender o papel da educação na compreensão dos discursos ditos como verdades nas políticas de inclusão educacional sob a ótica dos serviços dos Profissionais de Apoio Escolar, tomamos assim o pensamento de Veiga-Neto na justificativa da escolha epistemológica:

Já aqui se pode ver um possível papel para a Educação. Pois se é por processos educacionais que dizemos as verdades e as espalhamos e perpetuamos por aí afora, então a Educação é mais ativa e perigosa do que seria caso não passasse de um processo de repetição, reprodução e até mesmo de desvelamento da verdade. Se por um lado não há o que desvelar — pois nada está escondido, por outro lado tudo está aí para ser problematizado, (hiper)criticado, colocado sob suspeita e modificado... Assim, já se vê que o pensamento de Foucault constitui-se numa arma que, ressignificando a Educação, nos empodera, seja para analisarmos nossas condições, seja para agirmos no sentido de mudar o rumo das coisas (Veiga-Neto, 2006, p. 09).

A escolha teórico-metodológica desta pesquisa, com base nos estudos de Michel Foucault, reforça o empoderamento que essa escolha possibilita ao pensarmos nas políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência para além dos territórios escolares ao domínio de Estado.

Fazemos uso das palavras de Fabris e Klein (2013, p. 12), uma vez que, ao optarmos por trabalhar com os pensamentos de Foucault, isso implica “[...] pensar a partir dele, necessariamente estar atento aos conceitos-ferramentas do filósofo, bem como ter sempre em mente que é preciso exercitar a crítica”.

Por uma questão de melhor apresentação nesta pesquisa sobre vertente epistemológica a partir dos estudos desse filósofo, foi realizada a discussão teórica na seção a seguir, por considerar a amplitude das contribuições dos conceitos-ferramentas no desenvolvimento analítico da tese. Ainda que possa parecer aos olhos do leitor uma discussão aprofundada e, por ora, distanciada do objeto de pesquisa, tratamos essa parte da pesquisa como enfática para compreensão dos estudos traçados pelo autor numa questão cronológica para compreensão dos conceitos-ferramentas que apropriamos do autor para nossa análise de dados no decorrer da pesquisa.

Por essa razão, ao ser fundamentada nos estudos de Foucault, esta pesquisa considera que as inquietações aqui manifestadas retratam problematizações acerca da invenção, da criação das políticas de inclusão escolar, dentre elas a de oferta dos serviços da educação especial por meio da atuação dos Profissionais de Apoio Escolar. Valendo-nos do pensamento de Foucault (1984), vivemos “regimes de verdades”, com discursos que passam a circular por meio dessas políticas ditos como verdadeiros.

Para destacarmos, ainda, a escolha metodológica pelos estudos de Michel Foucault, partimos da compreensão da verdade tomada como concepção nas políticas locais sobre a educação especial na oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar aos estudantes com deficiência em sala de ensino comum. Cada política publicada, com influências dos enunciados que a LBI trouxe sobre a concepção do Profissional de Apoio Escolar, secretarias de educação, em suas diferentes instâncias, ditam, por assim, suas regras para a atuação desse serviço. A concepção que adotamos dessa verdade dada sobre essas políticas públicas sustenta-se no autor, pois

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1984, cap. I, não paginado, grifo do autor).

Conforme Triviños (1987, p. 125), “[...] o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador”. Por esse motivo, esta pesquisa se sustenta na literatura também de estudiosos comentadores da linha pós-estruturalista foucaultiana, entre eles: Costa (2007); Lopes (2009); Fabris e Klein (2013); Fischer (1995, 1999, 2007, 2020); Lopes e Fabris (2016); Lopes e Hattge (2011); Lopes, Lockmann e Hattge (2013) Lopes e Morgenstern (2019); Resende (2018), Revel (2011) Veiga-Neto (2007, 2016, 2018) e Veiga-Neto e Lopes (2007, 2011).

A pesquisa utilizou, além da abordagem genealógica e analítica do discurso das políticas públicas de educação especial na oferta do serviço do Profissional de Apoio Escolar, os subsídios metodológicos da abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball²¹.

O ciclo de políticas é um modelo muito utilizado em análises de políticas públicas, organizado por etapas/estágios sequenciais e relacionados entre si, desde a origem/identificação do problema da motivação da política até a sua implementação e avaliação.

A escolha pela abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball se deu por ter uma relação epistêmica com Foucault, “[...] como a desconstrução de conceitos e certezas do presente”, além de exigir na pesquisa o exame dos “fatores macro e micro e as interações entre

²¹ O autor é um dos renomados pesquisadores em políticas educacionais, professor de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres e membro da Academia Britânica de Humanidades e Ciências Sociais e também diretor associado do Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais. Tem como um dos seus colaboradores nesse método, o sociólogo Richard Bowe. (Mainardes; Marcondes, 2009; Mainardes, 2015).

eles”, pois “[...]tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa” (Mainardes, 2006, p. 58-60).

Para esta pesquisa, a abordagem metodológica pelo ciclo de políticas possibilitou explorar, de forma investigativa, os bastidores da LBI para a compreensão dos discursos que nortearam sua efetivação e seus efeitos enquanto dispositivo legal quanto aos direitos das pessoas com deficiência, por meio do contexto de influência e do contexto de produção explorados na quarta seção desta pesquisa. Na sexta seção, a análise dos dados se deu por meio do contexto da prática acerca das políticas produzidas a partir do discurso da LBI sobre a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar.

Em entrevista, em 2015, para Maianardes (2015, p.163), Stephen Ball elucida sobre a questão de se pensar “epistemicamente no sentido de Foucault”, compreendendo que as verdades sobre uma política devem ser sustentadas por uma episteme para ser considerada, nesse contexto epistemológico, como verdadeira ou falsa. Baseado em Foucault, Ball afirma que “[...]talvez, [...] estejamos agora dentro de uma episteme neoliberal”, o que instiga, por meio da pesquisa crítica a desvendar o motivo de ser tal política tomada como verdadeira.

Conforme apresentado por Mainardes (2006), o ciclo de políticas desse pesquisador inglês constitui-se de três contextos: contextos de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. São contextos inter-relacionados e sem dimensões de tempo ou de sequência de um ao/com o outro, que se torna numa abordagem que valoriza a trajetória da política enquanto “[...] uma proposta teórico- analítica para o estudo das políticas sociais” (Lima; Souza; Luce, 2018, p. 4).

Pavezi (2018, p. 2), baseada em Mainardes, resume os contextos do ciclo de políticas:

[...] caracterização destes contextos pode ser assim resumida: a) contexto de influência: é aquele em que uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse; b) contexto da produção do texto: nele o discurso dominante sobre a política é representado por meio de texto político, que pode assumir diversas formas, como: textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política; c) contexto da prática: é onde a política é colocada em ação e está sujeita à interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências.

Pela abordagem de Ball ter rompido com os modelos lineares das formas de análises políticas, conforme apontam estudos (Lima; Souza; Luce, 2018; Mainardes, 2006; Veiga, 2022), o ciclo de políticas pode ser adequado às estruturas conceituais da política pesquisada, bem como aos seus objetivos, sem ter que, necessariamente, passar por todos os contextos. Foi

essa a atividade metodológica feita nessa pesquisa ao analisar a LBI na tangência de suas raízes processuais ainda em tempos de projetos de lei. Nesse caso, foi analisado o contexto de influência em cada fase de elaboração e discussões dos projetos de lei até à efetivação da norma.

A importância desse tipo de abordagem, pelo viés do contexto de influência, está na possibilidade de compreensões e problematizações sobre os reflexos que os conflitos e disputas de interesses pertinentes ao processo de elaboração da LBI apresentam nos discursos das políticas públicas que tratam sobre o tipo de atendimento do Profissional de Apoio com estudantes da educação especial. O contexto de influência na elaboração da LBI, não como uma política educacional, mas como norteadora para as políticas educacionais de inclusão, permitiu analisar os momentos de conflitos em cada fase de sua elaboração e persistência com outros conflitos no espaço escolar, possibilitando novos conflitos no âmbito da sala de aula e, ainda, na relação entre os Profissionais de Apoio Escolar com o estudante, com o professor regente de turma e dele consigo mesmo, conforme será analisado mais adiante nesta pesquisa. O contexto de influência permite compreender que relações de força estão movidas nos discursos e nas práticas discursivas desses sujeitos desenvolvidas na elaboração dos discursos das políticas educacionais para esse serviço da educação especial, a partir dos contextos influenciadores da constituição da LBI.

Nesse mesmo entendimento de análise da genealogia da LBI, analisamos, por meio do contexto da produção de textos, o segundo contexto proposto no ciclo de políticas de Ball, as interferências sofridas na produção do texto da LBI para sua versão enquanto dispositivo legal.

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente (*sic*) relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política (Mainardes, 2006, p. 52).

A produção do texto político com que se finalizou a LBI resultou de disputas e acordos, como serão apresentados os diferentes cenários e sujeitos de falas na elaboração dos enunciados desse dispositivo na quarta seção desta pesquisa.

Por essa razão, para atender ao objetivo específico da pesquisa referente a “analisar como se constituiu o processo de elaboração da LBI no envolvimento de fatores socioeconômicos e de seus atores, para sua efetivação, enquanto dispositivo legal, na pretensão da consolidação dos direitos das pessoas com deficiência na vertente do Estado neoliberal”, na quarta seção foi utilizado, como ferramenta metodológica, o contexto de influência da

abordagem do ciclo de políticas, paralelamente à abordagem genealógica e analítica do discurso por meio dos conceitos-ferramentas de Foucault.

Ao analisarmos as diferentes produções de textos e, assim, o contexto da prática das políticas produzidas a partir dos enunciados da LBI sobre a atuação do Profissional de Apoio Escolar nas diferentes secretarias municipais de educação, analisamos os dados dos municípios pesquisados por meio do terceiro contexto do ciclo de políticas proposto por Ball:

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências (*sic*) que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (Mainardes, 2006, p. 53).

Como afirma Ball, “Você pode desenvolver um arsenal de conceitos, de técnicas e métodos de teorias diferentes, desde que tenha algum grau de coerência em seu trabalho” (Mainardes, 2015, p. 167). Apoiando-se ainda nesse pensamento dos conceitos no desenvolvimento da pesquisa e da sua coerência teórica, apropriamo-nos do pensamento de Tello e Mainardes (2015, p. 160-164, grifo dos autores), que defendem o posicionamento epistemológico como necessário “para poder dialogar nos limites das *verdades*”, desde que haja “rigorosidade da coerência”.

Nesse sentido, considerando as relações sociais específicas, ou seja, as relações de poder, inseridas no processo de elaboração das políticas de inclusão, fazendo jus ao pensamento de Ball (Mainardes, 2015) nas teorizações de Foucault, esta pesquisa parte do pressuposto de que é necessário considerar, no processo de elaboração das políticas, a linguagem e suas formas de expansão nas práticas, a sua estrutura e formas de organizações específicas. Portanto, os interesses que envolveram os sujeitos nas diversas etapas de constituição da LBI foram influências para a sua consolidação enquanto uma política pública específica aos direitos da população com deficiência.

Enquanto uma política de inclusão, sobretudo no objeto de pesquisa em questão, os enunciados da LBI que apresentam a figura do Profissional de Apoio Escolar atraem o discurso “positivo” de recurso para auxílio da inclusão ao sujeito “Profissional de Apoio Escolar” e denota, ainda, dentro do próprio discurso da inclusão escolar das pessoas com deficiência, uma concepção de vontade de verdade sobre o serviço deste profissional como um recurso para o acesso à escolarização das pessoas com deficiência. Ou seja, a inclusão favorece o discurso a partir da LBI de que o Profissional de Apoio Escolar será recurso humano da educação especial para incluir o estudante no espaço escolar do ensino comum, e ainda, esse será meio para o

acesso deste estudante às atividades escolares. Diante de cada política que se consolidou como efeito do que apresentou a LBI na configuração desse serviço e de seus sujeitos operantes, tem-se resultados de diferentes contextos para sua aplicabilidade no ambiente escolar quanto ao atendimento dos estudantes público da educação especial²².

Em entrevista concedida para Mainardes e Marcondes (2009), o sociólogo afirma que o ciclo de políticas é um método e não se propõe a explicar a política, mas é uma forma de fazer pesquisa sobre ela. Daí a proposta de utilizar na tese a abordagem pelo viés do contexto de influência para a compreensão de como foi realizado o processo de elaboração da LBI, e ter, por essa análise, a compreensão dos discursos que nortearam a elaboração das políticas de profissionais de apoio a partir de artigos dessa lei, que enunciam conceitos e práticas sobre esses sujeitos a serviço da educação especial.

Ball também declara que, mesmo no contexto de influência, pode ocorrer um agrupamento de contextos. Ou seja, nele pode ocorrer o contexto da prática, por exemplo, como espécie de competição entre os contextos, que definirão, *a priori*, a pretensão da materialidade política. Foi possível perceber esse fato durante análise do contexto da prática da LBI no contraponto do contexto de influência da elaboração das políticas de instâncias municipais e estaduais de secretarias de educação nas diretrizes do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar. Os enunciados da LBI influenciaram na interpretação para a elaboração das leis e normativas, na definição das atribuições desse profissional, no atendimento ao estudante público da educação especial, no âmbito da sala de aula comum. Nesse viés, a investigação da pesquisa prosseguiu na busca dessas influências e seus efeitos.

Salientamos que o processo de elaboração da LBI e, a partir dela, o consequente processo de elaboração das diferentes políticas que orientam sobre o serviço e atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, estão alicerçados nas disputas das influências da materialidade discursiva de quem é influenciado e de quem tem poder para influenciar sobre os enunciados e os discursos que direcionarão as leis, as diretrizes, as condutas destes na oferta do serviço da educação especial em sala de aula comum. Essas políticas educacionais configuram-se no cenário de um regime de forças, no embate da relação de poder entre os discursos de cada contexto que envolve a sua produção.

²² Não consideramos aqui os discursos das famílias ou dos próprios Profissionais de Apoio Escolar sobre as políticas desse serviço da educação especial no contexto da inclusão escolar das pessoas com deficiência, e, sim, consideramos nesta pesquisa os discursos dos documentos analisados no contexto das políticas públicas sobre a atuação do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar para o atendimento do público da educação especial.

Como apresenta Mainardes (2006), o texto de uma política pode apresentar discursos dominantes de vozes de alguns, mesmo que muitos façam parte desse discurso. Ou seja, num contexto diversificado de discursos, apenas alguns serão ouvidos e atendidos por esses discursos. Por isso, a intenção de analisar as diferentes formas de produção de textos políticos que se referem ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, uma vez que são textos produzidos a partir dos enunciados da LBI.

Baseado em Ball, o autor apresenta que as políticas têm intenções distintas enquanto textos e enquanto discursos.

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. [...] A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (Mainardes, 2006, p. 53).

Conforme apresentamos no decorrer dessa pesquisa, os textos políticos e os discursos de que as políticas locais se revestem para serem produzidas e publicadas no contexto das políticas de inclusão escolar, no tocante ao serviço da educação especial para o atendimento dos estudantes com deficiência, tendo entre seus contextos de influências os enunciados da Lei nº 13.146/2015, emblemada como Estatuto das Pessoas com Deficiência (EPD), a reconfiguração do Profissional de Apoio Escolar materializa-se conforme as vozes “ouvidas, legitimadas e investidas de autoridades”, como citou o autor.

Por isso o ciclo de políticas para a compreensão desde o estudo genealógico da LBI na quarta seção para compreensão da apreensão dos pensamentos peculiares que sondam as políticas locais analisadas na seção desta pesquisa.

Consideramos, então, a partir da perspectiva do contexto de influência do Ciclo de Políticas, a importância de se compreender a trajetória da LBI, desde sua ideia primeira em formato de projeto de lei, considerando os conflitos e discursos que já influenciaram a partir daí o seu percurso enquanto dispositivo legal, com as percepções das evoluções de suas discussões à produção de seus enunciados, analisando as captações das incoerências e anulações de discursos em cada tempo e espaço em que a norma prosseguiu para se consolidar como o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Em acordo com o estudo de Henning (2013), é necessário questionar a verdade dada assim pela ciência e provocar na pesquisa as intenções investigativas. Não há neste estudo uma estrutura rígida e a exatidão limitada que se tem nas pesquisas quantitativas, mas há uma busca pelo caminho científico de “uma vontade de verdade” (Foucault, 1996, p. 16), pois, associando-se ao pensamento do filósofo, Henning (2013) afirma que são os pesquisadores que constituem a ciência e esta é então constituída pelos discursos das pesquisas.

As políticas públicas de educação especial e os ditames sussurrados pelos enunciados da LBI diante da oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar são premissas de uma perspectiva de mudanças no contexto escolar e “[...] este *nosso tempo vive mudanças significativas na educação* porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades” (Paraíso, 2012, p. 26, grifo do autor).

São necessários novos olhares para as investigações no contexto do campo educacional, que “[...] devem ser redimensionadas, com a introdução do exame de elementos e questões que afetam as subjetividades” (Martins, 2011, p. 381). Mais uma vez, aqui tratamos do motivo pelo qual utilizamos os estudos de Michel Foucault, pois “[...] é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar” (Veiga-Neto, 2016, p. 15-16).

Esta pesquisa considera as políticas de inclusão escolar como dispositivo de biopoder que controlam as subjetividades, agem de forma a produzir governamentalidade nas dinâmicas educacionais para atender as demandas da racionalidade do Estado neoliberal. Daí a necessidade de compreendê-las a partir da genealogia com os conceitos-ferramentas apresentados por Foucault.

As políticas precisam ser pensadas de outras formas, para, a partir do que é dado como salvação para os excluídos, repensar nos discursos que agem da forma a se materializar como estão sendo materializados.

Dessa questão, ao se pensar as políticas de inclusão escolar nas práticas discursivas (naquilo que é enunciável no discurso) e não discursivas (naquilo que está voltado para as práticas em geral do discurso) que incidem sobre o desdobramento da LBI, na elaboração de políticas de educação especial que reconfiguram a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, podem soar no esmero exagero do discurso do atendimento acessível aos estudantes com deficiência no ensino comum.

Apresentamos o quadro 1 a seguir, considerando a fundamentação teórico-metodológica para a discussão da tese quanto a seu objetivo geral e seus objetivos específicos na inter-relação com as fontes de dados e suas análises simultâneas.

Quadro 1 - Síntese das ferramentas teórico-metodológicas exploradas para os objetivos da pesquisa

Objetivo geral	Tratamento de análise de dados ao longo de toda a pesquisa
Analisar como os enunciados da LBI se desdobram sobre as políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, a partir de 2016, na perspectiva do Estado neoliberal em secretarias municipais de educação.	<p>-Pesquisa bibliográfica e análise documental com abordagem dos conceitos-ferramentas de Foucault:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Genealogia ✓ Discurso ✓ Governamentalidade ✓ Racionalidade do Estado neoliberal
Objetivos específicos da pesquisa	Tratamento de análise de dados
- Analisar como se constituiu o processo de elaboração da LBI no envolvimento de fatores socioeconômicos e de seus atores, para sua efetivação enquanto dispositivo legal na pretensão da consolidação dos direitos das pessoas com deficiência na vertente do Estado neoliberal.	<p>1- Pesquisa bibliográfica e análise documental com abordagem dos conceitos-ferramenta de Foucault:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações de poder e saber ✓ Exame <p>2- Análise documental e pesquisa bibliográfica a partir da abordagem do ciclo de políticas de Ball:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto de Influência. ✓ Contexto de produção de texto
- Identificar quais os discursos das políticas de educação especial são produzidos, a partir dos enunciados da LBI, que se configuram como influências acerca do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar enquanto fator emergente ao atendimento dos estudantes com deficiência.	<p>1- Pesquisa bibliográfica e análise documental com abordagem dos conceitos-ferramenta de Foucault:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Normalização ✓ Dispositivos de segurança ✓ Biopolítica <p>2- Análise documental e pesquisa bibliográfica a partir da abordagem do ciclo de políticas de Ball:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto de Influência. ✓ Contexto de produção de texto.

<p>- Analisar as práticas discursivas e não discursivas de políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar em diferentes secretarias municipais de educação enquanto estratégia biopolítica da racionalidade do Estado neoliberal na produção de mecanismos de subjetivação desses profissionais, a partir dos enunciados da Lei nº 13.146/2015, bem como a precarização do serviço prestado por esses profissionais aliado ao poder exercido pelo controle dos corpos deficientes.</p>	<p>1- Análise do discurso da LBI a partir da abordagem dos conceitos-ferramenta de Foucault:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Subjetividades ✓ <i>Homo economicus</i> <p>2- Análise documental e pesquisa bibliográfica a partir da abordagem do ciclo de políticas de Ball:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto da prática.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir de análises documentais e pesquisa bibliográfica, podemos nos adentrar às diversas possibilidades que os discursos de tais políticas voltadas para a oferta do serviço desses profissionais podem revelar na sua materialidade com a exploração dos conceitos-ferramentas utilizados nos estudos de Foucault.

A seguir, apresenta-se o detalhamento dos procedimentos de coletas de dados por meio da pesquisa bibliográfica e análise documental.

2.2 Pesquisa bibliográfica

Utilizamos, como uma das técnicas de investigação, a pesquisa bibliográfica, a qual se concentra, nesta tese, sobre o histórico de processo da constituição da LBI enquanto um dispositivo legal, bem como sobre o contexto das políticas públicas de educação especial acerca da oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar ao atendimento dos estudantes em sala de aula comum.

De acordo com Gil (2002), há dois tipos de fontes de referências: informativas, que contêm a informação que se pesquisa, e referências remissivas, que são fontes para novas fontes dentro do assunto pesquisado. Fez-se uso dessa metodologia em teses, dissertações e alguns artigos, o que comprovamos por meio de busca em *sites* e plataformas específicas sobre a demanda do tema da pesquisa.

Conforme, ainda, o autor,

[...] o local privilegiado para a localização das fontes bibliográficas tem sido a biblioteca. No entanto, em virtude da ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, assume grande importância a pesquisa feita por essa base de dados e sistemas de busca [...] (Gil, 2002, p. 68).

Na busca por dados para a realização da pesquisa, tomamos como base material já elaborado, cujo estudo exploratório dependeu exclusivamente das fontes bibliográficas que, em sua maioria, foi acessada por meios eletrônicos. Esta etapa foi dividida em dois momentos: uma busca por artigos e demais produções acadêmicas sobre o histórico do processo de elaboração e constituição da LBI e uma investigação por literaturas correspondentes a temas sobre a atuação de Profissionais de Apoio Escolar em escolas públicas da educação básica que apresentassem no seu conteúdo referências de legislações, políticas de inclusão acerca do serviço desses profissionais depois da promulgação da LBI. A partir destas fontes, obtivemos material para a pesquisa documental e, enfim, a procedência para o tratamento com os dados obtidos por meio dessas metodologias.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2002, p. 45).

Seria, neste caso, um pouco mais difícil conseguir dados sobre as políticas de inclusão escolar nos aportes sobre o serviço do Profissional de Apoio Escolar se não fosse pela pesquisa bibliográfica, que proporcionou levantamento de fontes para extração de dados, posteriormente utilizados como fontes da análise documental acerca das normativas, legislações e demais dispositivos legais. Nem todos os documentos citados nas obras pesquisadas foram possíveis de serem encontrados nos *sites* de diversas secretarias de educação pesquisadas, mas foram considerados, em alguns casos, nas fontes da pesquisa bibliográfica como recurso para obtenção dos dados.

No entanto, a pesquisa bibliográfica apresenta, como esclarece Gil (2002, p. 45), um contrapeso que pode danificar o bom desenvolvimento do estudo realizado, uma vez que fontes secundárias podem apresentar “[...] dados coletados ou processados de forma equivocada”. Por isso, empenhamo-nos em uma análise detalhada, por meio de uma leitura exploratória, seguida por uma leitura seletiva e, posteriormente, uma leitura analítica e, por fim, uma leitura interpretativa (Gil, 2002) para a obtenção dos dados desta tese.

A revisão da literatura referenciada na questão “problematizadora” da pesquisa, em que se pretende analisar como os enunciados da LBI se desdobram sobre as políticas de educação

especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, a partir de 2016, na perspectiva do Estado neoliberal em secretarias municipais de educação, possibilita revisar todos os trabalhos possíveis que estejam disponíveis, com o objetivo de selecionar o que sirva para a contenção do estudo, conforme afirmam Laville e Dionne (1999). Essa metodologia permite “[...] objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo” (Laville; Dionne, 1999, p. 112).

Diante da temática da legislação em pesquisa, *a priori*, tivemos dificuldades no levantamento bibliográfico sobre o histórico da LBI diante de uma visão crítica de seus autores sobre a norma e seu processo de elaboração no catálogo do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No início do levantamento bibliográfico, dos 25 (vinte e cinco) trabalhos encontrados na base de dados com descritor de pesquisa “Lei Brasileira de Inclusão”, os trabalhos apresentavam em sua totalidade as dificuldades de se implantar a LBI na sua materialidade no contexto social, sobretudo no contexto escolar e nas aplicações do Código Civil. Ao ser feito o refinamento da busca no item “Área do conhecimento- Educação”, a busca limitou para 1 (um) trabalho, mas este não atendia aos objetivos desta pesquisa, sendo restrita às ações do atendimento da LBI de forma ampla ao direito à Educação e resultados apontaram de forma positiva a sua aplicabilidade.

Por essa razão, a escolha pelo tema LBI foi para fora do contexto da educação, no qual a metodologia de buscas no banco de teses e dissertações da CAPES, base de dados como *Scielo*, outros *sites* e portais da área do Direito na pesquisa por meio do provedor *Google*, permitiu obtenção de pesquisas que comporiam o levantamento preliminar para alcançar um dos objetivos específicos desta tese.

Por isso, entre seleções de títulos, resumos e palavras-chave, foram fontes da pesquisa bibliográfica 2 (duas) dissertações para o contexto da LBI, sendo o estudo de Stüpp (2018) e o estudo de Sousa (2017), por se aproximarem mais em seus conteúdos ao objetivo desta tese de doutorado. Outros estudos acadêmicos, como o artigo de Maliska e Fracaro (2022) e a monografia de Lôbo (2016), ajudaram a compor a pesquisa bibliográfica nesta temática sobre o histórico da LBI, constituindo a primeira etapa do desenvolvimento de nossa pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi constituída nessa fase por literaturas do campo do Direito, Desenvolvimento e Tecnologias, pois no campo da Educação não conseguimos buscas suficientes de trabalhos com os objetivos aqui pretendidos, como afirmado anteriormente. Isso torna ainda mais relevante esta pesquisa, pois o contexto educacional requer uma reflexão dos discursos e práticas discursivas das políticas de inclusão escolar referente à oferta do serviço

dos Profissionais de Apoio Escolar, a partir dos enunciados da LBI, com possibilidades de outros olhares no contexto do Estado neoliberal sobre a atuação desses profissionais. Como dito anteriormente, a produção acadêmica reflete uma repercussão positiva da LBI, absorvendo uma visão romântica, salvacionista, como o faz o discurso da inclusão.

Por isso, a pesquisa bibliográfica contou, nessa etapa da tese, com trabalhos que foram criteriosamente analisados, entre textos fora da produção educacional como também textos do meio acadêmico de instituições acadêmicas de renome, de trabalho de conclusão de curso a dissertação, não sendo encontrada alguma tese de doutorado que atingisse o nosso objetivo de busca para a obtenção de dados para essa etapa.

Dados relevantes para esta pesquisa são apresentados na quarta seção, em que se trata dos contextos antecedentes à publicação da LBI no seu processo de elaboração, tanto na origem documental da legislação sobre inclusão das pessoas com deficiência quanto nos trâmites de efetivação e publicação da referida norma.

No estudo de Sousa (2017), iniciado no mesmo ano de promulgação da LBI, há o questionamento sobre se a Lei nº 13.146/2015 é aplicável às escolas da rede privada. Com o objetivo geral de difundir conhecimentos relacionados com direitos à educação dos estudantes com deficiência, a pesquisa retrata nos objetivos específicos a análise de categorias como direito à educação, inclusão, educação especial, educação inclusiva, pessoa com deficiência e o termo “portadores de necessidades especiais”, o mapeamento da argumentação jurídica na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357 para fundamentar a inconstitucionalidade da LBI, bem como a verificação dos argumentos do Supremo Tribunal Federal (STF) para julgá-la. Ainda entre os objetivos desse estudo, o pesquisador aponta a verificação da normatização do sistema de ensino estadual do Rio de Janeiro quanto à adequação da LBI. O estudo desse pesquisador utilizou como palavras-chave: Direito à educação; Inclusão de Pessoas com Deficiência; Direitos Sociais.

Os resultados do estudo de Sousa (2017) apontam, diante da problematização referente à aplicação ou não da LBI no que diz respeito aos recursos para estudantes com deficiência e acesso à educação na rede privada, a positividade da resposta de que a LBI é aplicável tanto a todas as instâncias do serviço público quanto do serviço privado. Ainda quanto a um dos objetivos específicos, acerca do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, Sousa (2017) conclui que, na LBI, há duplicidade do trabalho desses profissionais no atendimento assistencial e pedagógico ao estudante com deficiência, sendo que as demandas financeiras para a existência desse serviço da educação especial cabem ao Estado e às empresas mantenedoras da rede particular de ensino.

Com o problema norteado em quais foram os processos de constituição da LBI, o estudo de Stüpp (2018) tem como objetivo analisar o período do processo de elaboração dessa norma, além de analisar os aspectos dos atores envolvidos na influência quanto aos seus embates e discussões para aprovação da lei.

No estudo Stüpp (2018), um de seus capítulos trata a história do processo legislativo que antecede a promulgação da LBI para melhor compreensão dos movimentos dos atores sociais que contribuíram para a constituição da lei. Utilizando a entrevista como técnica de coleta de dados, a pesquisadora apresenta os discursos dos “atores” que estiveram em cena no processo de elaboração da LBI no congresso nacional. Relevantes os dados apresentados nas entrevistas, os quais puderam ser subsídios para a proposta desta tese.

Os resultados do estudo da pesquisadora apontaram para a relevância da referida lei enquanto instrumento jurídico brasileiro, embora tenha havido um período longo e repleto de conturbações que, mesmo após sua publicação, não garantiu a sua efetivação em virtude dos moldes capitalistas incidirem sobre sua aplicação, uma vez que, para que a lei de fato seja cumprida, é necessário investimento em diversas áreas sociais.

Os trabalhos de Lôbo (2016) e Maliska e Fracaro (2022) proporcionaram informações relevantes sobre o processo de constituição da LBI, ainda que não em posição de crítica ou exaltação da LBI, mas dentro de uma abordagem de política pública e sua constituição.

No estudo de Lôbo (2016), a coleta de dados por meio de entrevistas feitas com sujeitos que participaram do movimento de constituição da LBI e dados sobre os projetos de lei (PL) antecessores à proposta da LBI foram relevantes para nossas análises, a fim de compreender o processo de elaboração do estatuto das pessoas com deficiência. O quarto capítulo do trabalho do pesquisador forneceu-nos dados para, em busca de outras fontes, constituirmos a nossa pesquisa. O trabalho concluiu que foram muitas as rejeições pelos movimentos de pessoas com deficiência aos PLs elaborados e forte a influência da Convenção Dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) para o PL final que deu origem à LBI.

Com mesma importância, o estudo de Maliska e Fracaro (2022) contribuiu com a discussão do modelo social de deficiência, com o objetivo de analisar os movimentos sociais em nível nacional e internacional na influência da definição do novo conceito de deficiência e a transição do modelo médico para esse novo modelo. O estudo conclui que a ONU também teve forte influência, por meio da CDPD, na afirmação do novo modelo social e, embora defendam que foi uma abertura de inclusão das pessoas com deficiência o novo modelo, os autores reconhecem que há ainda muitas barreiras para, de fato, a inclusão social no Brasil ser vivenciada por esse público.

Ainda, na pesquisa bibliográfica desta nossa pesquisa, para os aportes sobre o contexto do processo de constituição da LBI, na intenção do estudo em atender aos objetivos específicos, utilizamos também dos discursos tratados no guia sobre a LBI de autoria de Gabrilli ([2016]), a produção de Setubal e Fayan (2016) e três artigos de *sites* jurídicos na autoria de Duarte ([2019]), Franco (2016) e Sandin ([2018]).

Na perspectiva de espaços e autorias distintas do mesmo acontecimento, ou seja, do processo de constituição da LBI, foram analisados os discursos que esses documentos trazem acerca do referido tema sob a visão de parlamentares, de autores que fazem parte de uma instituição vinculada a organização da sociedade civil (OSC) e de autores do campo do Direito.

No guia sobre a LBI, cartilha elaborada pela relatora final do projeto de lei que aprovou a norma, Gabrilli ([2016]), a apresentação do documento é regido por motivação do movimento das pessoas com deficiência pela constituição e aprovação da LBI. Seguido pelo texto dos passos históricos por que o projeto de lei passou até à sua sanção, após elucidar sobre as conquistas trazidas pelo dispositivo legal, segundo ela, com sua aprovação, a autora concluiu que a LBI trouxe soluções práticas a todas as formas de políticas públicas.

Vinculada a uma OSC, a publicação da obra de Setubal e Fayan (2016), como organizadoras, é uma realização da fundação FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas), a qual presta assessoramento na política de assistência social, conforme informado na contracapa da obra. O texto é inicialmente apresentado com o objetivo de contribuir com o conhecimento e a busca pela consolidação dos Direitos Humanos. É um livro composto por 18 capítulos, de autoria de especialistas que discutem recortes da LBI dentro de suas temáticas no que se referem aos seus avanços, aos desafios e às expectativas da referida lei sob a ótica desses autores comentaristas em cada um dos capítulos da norma.

Ainda na apresentação, a obra de Setubal e Fayan (2016) informa que a discussão da LBI por via dos especialistas que comentam os capítulos da lei contribui com a possibilidade de mudanças em prol de uma sociedade inclusiva. Os capítulos 1 (um), 4 (quatro) e 6 (seis) da obra foram relevantes para a realização da coleta de dados da presente tese.

Os artigos de Duarte ([2019]) e Sandin ([2018]) foram acessados em um *site* de publicações jurídicas e o artigo de Franco (2016) em um portal de notícias jornalísticas. Esses textos foram selecionados para composição da nossa pesquisa bibliográfica depois de realizadas pesquisas de buscas em *sites* acadêmicos com descritor “críticas sobre a lei brasileira de inclusão”, pesquisas similares com atributos de “controvérsias da LBI”, “as contradições da LBI”, “aspectos negativos da LBI” e buscas análogas em outros bancos de dados eletrônicos.

Na seleção desses três artigos, a pesquisa foi centrada na questão da argumentação possivelmente apresentada nesses textos diante das vantagens e desvantagens da tão aclamada lei que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD). Nos três artigos, a prescrição do Código Civil e o embate com a LBI foi notória, da mesma forma quanto à crítica da LBI em colocar em condições de igualdade os que serão sempre desiguais na capacidade cognitiva, devido a classificação de deficiência assim os tornarem incapazes, mas que, por razão da LBI, os tornam plenamente iguais aos demais. Para efetivação do propósito do objetivo específico da pesquisa, os dados obtidos por esse tipo de literatura contribuem com as discussões a serem propostas neste nosso estudo.

No quadro 2, a seguir, sintetizamos o levantamento da pesquisa bibliográfica com as fontes que contribuíram para a coleta de dados para realização da quarta seção - “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: uma ação sobre ações”.

Quadro 2 - Demonstrativo das fontes da pesquisa bibliográfica- LBI: uma ação sobre ações

ANO	AUTORES	CATEGORIA DA LITERATURA/ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	PUBLICAÇÃO
[2016]	Franco	Artigo de portal jornalístico- Comunicação	Senado Notícias
[2016]	Gabrilli	Cartilha - Políticas Públicas em Direitos Humanos.	Instituto Mara Gabrilli
2016	Lôbo	Monografia- Gestão de Políticas Públicas	Universidade de Brasília - UnB
2016	Setubal e Fayan	Livro- Direitos Humanos	Fundação FEAC
2017	Sousa	Dissertação- Direito Público e Evolução Social	Universidade Estácio de Sá- UNESA
[2018]	Sandin	Artigo de <i>site</i> jurídico- Direito	Jusbrasil
2018	Stüpp	Dissertação- Desenvolvimento e Tecnologias	Universidade Federal de Itajubá
[2019]	Duarte	Artigo de <i>site</i> jurídico- Direito	Jusbrasil
2022	Maliska e Fracaro	Artigo científico- Direito	Rev. Quaestio Iuris

Fonte: Elaborado pela autora.

Posta a seleção dos textos para a primeira etapa do trabalho na coleta e análise de dados, para atender os outros objetivos específicos propostos nesta pesquisa, foram selecionados, numa segunda etapa, estudos que tratassem da temática sobre a oferta do serviço do Profissional de Apoio Escolar em diferentes regiões do contexto brasileiro, nas instâncias de secretarias municipais de educação, após a publicação da LBI.

Como afirmado anteriormente, algumas fontes, por parte dessa metodologia durante a pesquisa bibliográfica, foram possíveis serem acessadas devido às fontes secundárias elencadas durante a primeira etapa do estudo. A partir delas, foi possível investigar outros documentos, como políticas públicas e atos normativos referenciados nas obras, que legitimam a oferta do discurso do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar junto aos estudantes com deficiência em sala de aula comum. Em outras situações, não foi possível acessar documentos citados, pois não foram encontrados nas buscas dos *sites* das secretarias referenciadas nos trabalhos consultados, consideradas as informações publicadas como fonte de referência.

Antes da apresentação dos estudos sobre a coleta de dados na segunda etapa desta pesquisa referente, especificamente, às políticas e às diretrizes sobre o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar no Brasil, adentramos a essa temática com as análises a partir dos dados do estudo de Silva (2018) e da obra de Silva e Silva (2019), acerca dos desdobramentos da LBI na política de Profissional de Apoio Escolar. Isso porque, como esclarecido anteriormente na introdução desta pesquisa durante a problematização e justificativa, foi a partir das alterações ocorridas na rede municipal de educação de Uberlândia/MG que ocorreu a inquietação para a genealogia desta pesquisa, advinda de pesquisa de dissertação de mestrado.

Uma vez que a obra de Silva (2018) apresenta a atuação pedagógica do professor de apoio na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG enquanto um serviço oferecido na modalidade da educação especial, o objetivo reside em evidenciar a atuação dos professores de apoio e os discursos dos sujeitos envolvidos na organização desse trabalho na rede municipal de ensino de Uberlândia. Por meio de entrevistas, o trabalho apresenta discursos antagônicos às propostas elucidadas na Plano Municipal de Educação (PME) desse município. O estudo apresenta que, embora não tenha sido uma função legalizada, a função desse profissional denominado “professor de apoio” aparece citada em vários documentos orientadores locais. Esses documentos revelam que o professor de apoio compartilhava espaço do serviço de apoio da educação especial junto ao Profissional de Apoio Escolar na função de cuidador; este, porém, também desenvolvia atividades de cunho pedagógico com os estudantes atendidos, assim como o professor.

Os resultados dessa pesquisa de mestrado apontaram que, embora atuasse na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, o professor de apoio não se consolidou enquanto um serviço especializado do AEE no assessoramento da sala de aula do ensino comum. Também apresentou nas conclusões que havia uma tendência à realidade precária do trabalho pedagógico realizado pelo professor de apoio enquanto uma possibilidade de assessoramento contínuo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em detrimento desse atendimento ser organizado, na rede municipal de ensino, por uma demanda de profissionais fora do quadro de magistério da rede, mas cuja formação mínima exigida era de curso normal de nível médio, ou Pedagogia, ou, ainda, o curso Normal Superior. Porém, a atuação real desses profissionais possuía caráter técnico, ligada às atribuições de cuidados e assessoramento pedagógico ao estudante, de forma a não lhe ser obrigatória a formação de professor especialista em educação especial ou AEE.

No decorrer do tempo, mudanças ocorreram nessa rede municipal e possibilitaram o desmonte pedagógico dessa função para atuação de cargo técnico de Profissional de Apoio Escolar, minimizando o assessoramento em sala de aula comum com prioridade no atendimento especializado de professor nas salas de recursos multifuncionais (ou outros espaços afins para esse atendimento), no contraturno da aula do estudante da educação especial. Essa discussão será apresentada na quinta seção desta pesquisa, elucidando o discurso das diretrizes municipais de educação especial nesse município após a publicação da LBI.

Definida essa obra como uma das referências da pesquisa bibliográfica na temática dos sujeitos “Profissionais de Apoio Escolar” e as configurações desses sujeitos diante dos discursos da LBI na formulação de políticas públicas para esse serviço da educação especial na sala de aula comum, demos prosseguimento à busca de pesquisas na plataforma da Capes, no catálogo de banco de teses e dissertações. Nessa plataforma, a investigação iniciou com o descritor “Profissional de Apoio Escolar”, e o resultado indicou apenas 06 (seis) trabalhos. Em seguida, foi feita nova pesquisa com o descritor contendo expressão no plural, “profissionais de apoio”, sem o adjetivo “escolar”, obtendo mais 04 (quatro) trabalhos no resultado da busca, sendo um deles fora do contexto da temática desta pesquisa. Dessas 09 (nove) produções científicas, 01 (uma) ainda não tinha permissão na plataforma da Capes para divulgação até aquele momento da atividade. Ainda persistindo nas buscas e realizando as consultas por novos descritores e filtrando por resumos e palavras-chaves, captamos mais 04 (quatro) trabalhos para compor essa segunda etapa da pesquisa bibliográfica.

Ao todo, nessa busca bibliográfica, foram acessadas 11 (onze) dissertações e 02 (duas) teses, cujas palavras-chave apresentam variação entre si, mas possuem ao menos algumas em

comum: Profissionais ou Profissional de Apoio, educação especial, inclusão e formação continuada. No total, com a produção científica de Silva (2018), 12 (doze) trabalhos compuseram nossa base de dados do estudo bibliográfico.

A escassez de produções científicas acerca da atuação dos profissionais de apoio e temáticas afins revela o quanto esta pesquisa é importante na contribuição do acervo acadêmico, com reflexões no contexto das políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência na possibilidade de novos olhares, outros (des)caminhos que possam ser revisitados para as práticas discursivas das políticas de educação especial quanto à oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar.

Os trabalhos selecionados foram publicados entre 2018 e 2021 e todos tratam (mesmo sem ter como objeto de estudo, mas como parte do estudo) das diretrizes e políticas públicas sobre o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar no contexto da educação especial, com referências de normas e documentos publicados pelas secretarias estaduais e municipais de educação nas regiões brasileiras, com datas de publicação acadêmica após a promulgação da LBI, ou seja, já com a norma em vigor.

Por esses estudos, a investigação possibilitou também algumas pistas sobre as condições das políticas de educação especial anterior à LBI para análise dos dados para esta pesquisa, bem como alterações da legislação local sobre a função Profissional de Apoio Escolar após a publicação da referida lei. Foi possível concentrar trabalhos de mesma região, porém de municípios diferentes, para o mapeamento e análise do discurso das políticas que normatizam sobre o serviço da educação especial no atendimento dos profissionais de apoio aos estudantes com deficiência.

Os trabalhos selecionados são os seguintes: Agrelos (2021), Barbosa (2018), Bragança (2019), Boaventura Júnior (2019), Cruz (2020), Favacho (2021), Ferreira (2021), Lopes, Mariana (2018), Riegel (2020), Silva (2018), Silva (2019) e Vieira (2019). A coleta de dados por meio desses trabalhos possibilitou obter informações sobre as cinco regiões do Brasil, sendo dos estados: Pará (Norte); Alagoas (Nordeste); Mato Grosso do Sul (Centro Oeste); Santa Catarina (Sul); Rio de Janeiro e Minas Gerais (Sudeste).

O nosso estudo referenciado como Silva (2018) enquanto dissertação de mestrado já foi apresentado de forma geral no contexto introdutório desta tese e será mais explorado na quinta seção desta pesquisa.

O trabalho de Agrelos (2021) analisa as configurações do serviço de Profissionais de Apoio Escolar em sala de aula comum na Região da Grande Dourados/MS, a partir dos entendimentos que as políticas das redes municipais locais têm sobre esse serviço. Sua pesquisa

permite analisar os efeitos que a LBI, por meio das interpretações dos municípios pesquisados, causou no exercício da função do Profissional de Apoio Escolar.

Os resultados da pesquisa de Agrelos (2021) apontam para uma ineficiência do serviço das salas de recursos multifuncionais (SRM) proposto pela legislação federal e para um risco à precarização do trabalho pedagógico especializado aos estudantes com deficiência na sala de aula comum, risco esse provocado por interpretações quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar nas políticas locais das redes de ensino.

Já o objetivo da pesquisa de Barbosa (2018) foi avaliar, por meio de intervenção de pesquisa participante em escola na cidade de Maceió/AL, a ampliação do trabalho educativo compartilhado de forma a melhorar, para os estudantes com TEA, o acesso ao currículo. Os resultados mostram que o trabalho dos profissionais que atuam junto a esses estudantes foi um dos entraves no processo de escolarização desses últimos, justamente por questões de desempenho de papéis pedagógicos e técnicos não definidos na atuação dos Profissionais de Apoio Escolar de forma clara na legislação.

No estado de Rio de Janeiro, são dois municípios pesquisados sobre a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, sendo no estudo de Bragança (2019) o município de Itaboraí e no estudo de Vieira (2019) o município de Porto Real. Ambas as pesquisadoras defendem a formação continuada dos profissionais na atuação com os estudantes com deficiência. No entanto, o objetivo do estudo de Vieira centra-se na atuação e na valorização dos Profissionais de Apoio Escolar, enquanto Bragança propõe uma intervenção na prática pedagógica tanto dos professores do AEE quanto dos Profissionais de Apoio Escolar, cujo cargo, nesse município, recebe nomenclatura de professor mediador. Ainda assim, os resultados de ambas as pesquisas apontam a necessidade de formação continuada e qualificação para os profissionais que atuam diretamente com os estudantes com deficiência. A partir desses trabalhos, também foi possível coletar dados para comporem as análises desta pesquisa frente aos efeitos da LBI na elaboração das políticas de inclusão escolar desses municípios quanto aos serviços da educação especial ofertado na função dos Profissionais de Apoio Escolar.

Ainda na região sudeste, além dos estudos de Vieira (2019) e de Bragança (2019), os trabalhos de Boaventura Júnior (2019) e Silva (2019) analisam o trabalho do Profissional de Apoio Escolar com base nas diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Porém, o trabalho de Silva limita-se a escolas do município de Santa Luzia e o de Boaventura Júnior a escolas da rede estadual de Belo Horizonte.

Boaventura Júnior (2019) fez uma pesquisa de escuta e análise dos relatos dos professores de apoio (nomenclatura do cargo utilizada nas escolas da rede de ensino estadual)

e, também, analisou o comportamento indicativo de desconforto, percebido pelo pesquisador, desses profissionais nas suas atuações dentro das escolas e, também, por parte dos outros profissionais envolvidos diretamente com o serviço de apoio escolar. Os resultados desta pesquisa apontam um desfavorecimento do trabalho do professor de apoio no tempo de planejamento e de atuação colaborativa com o professor regente de turma, o que reforça a invisibilidade de seu trabalho pedagógico na escola.

Já a pesquisa de Silva (2019) provoca reflexão sobre a prática educativa dos Profissionais de Apoio Escolar no contexto da educação infantil em escolas municipais de Santa Luzia e, assim como no trabalho de Boaventura Júnior, os resultados apontam para um desconforto da atuação dos profissionais de apoio no convívio com os professores regentes de turma, bem como irregularidades nas atuações/atribuições do cargo, o que compunha o discurso nas poucas e escassas normas que legitimam esse cargo nas escolas municipais de Santa Luzia.

Ainda na região sudeste, tem-se apontamentos da pesquisa de Lopes, Mariana (2018), abrangendo discussão em dois municípios paulistas e, também, atribuindo dados pesquisados em três municípios baianos para destacar aí a região nordeste. No entanto, a pesquisadora atribui aos municípios nomes fictícios; segundo ela, para preservação das pessoas entrevistadas. O objetivo da pesquisadora é descrever e analisar o perfil dos profissionais de apoio nesses cinco municípios. Na discussão do trabalho, em meio aos (des)ajustes da mediação da LBI para a configuração do Profissional de Apoio, apresenta resultados possíveis de uma precarização do trabalho docente com a necessidade de se separar as funções de Professor de Apoio e Profissional de Apoio. Mesmo não citando nomes dos municípios, foi possível realizar análises de algumas falas dos participantes e outros dados que contribuíram para nossa investigação e discussão em alguns momentos de nossa pesquisa.

Contribuíram nesta tese, também, os dados coletados na literatura científica de Cruz (2020), Favacho (2021) e Ferreira (2021), obras que permitem vislumbrar a realidade do estado do Pará diante dos efeitos da publicação da LBI, especificamente nas redes de ensino dos municípios de Castanhal e Abaetetuba, respectivamente.

Cruz (2020) apresenta um estudo de caso na rede pública de ensino de Castanhal/PA para avaliar a criação da Lei nº 005/2018 a partir de seu processo de implementação, tendo como participantes da pesquisa sujeitos que fizeram parte desse processo, avaliando também as consequências dessa lei ao criar os cargos de Profissional de Apoio Escolar - mediador e Profissional de Apoio Escolar - cuidador no processo de inclusão dos estudantes público da educação especial na rede pública de ensino do município.

Com ênfase na discussão do que é atribuição de um Profissional de Apoio Escolar pelos enunciados da LBI e contrapondo à legislação local da rede municipal de ensino de Castanhal/PA, a pesquisadora conclui em seu estudo que o município teve uma interpretação sobre o Profissional de Apoio Escolar tratado pela LBI de forma a dividir essa função por dois profissionais, sendo entre o Profissional de Apoio Escolar - mediador e o Profissional de Apoio Escolar - cuidador. O primeiro causou mais polêmicas, uma vez que, antes da criação Lei nº 005/2018 que instituiu esses dois cargos, a rede municipal seguia a lei anterior à LBI, em que tinha em sala de aula dois professores: o professor regente e o professor da educação especial atuando como professor auxiliar, o que deixou de existir com o cenário da legislação após 2018.

Por fim, a análise feita no estudo de Cruz (2020) define a situação do município de Castanhal/PA como facilitadora da precarização do trabalho docente, uma vez que o professor auxiliar era um cargo da carreira de magistério e passou a ser ocupado por um cargo técnico, de exigência docente na formação, mas não especializada, e ainda com 80% (oitenta por cento) a mais de adicional no salário para desempenhar a função de Profissional de Apoio Escolar. Esse profissional tem como atribuições auxiliar na alimentação, higienização e locomoção do estudante com deficiência e, também, exercer atividades de fins pedagógicos com esse estudante, contrariando o que define a LBI quanto às técnicas e procedimentos de profissões legalmente estabelecidas que não podem ser exercidas pelo Profissional de Apoio Escolar, como, no caso, a mediação pedagógica que é inerente ao cargo de professor.

A cidade de Castanhal também teve uma escola municipal como local de pesquisa de Favacho (2021), cujo objetivo é analisar as formas de organização das práticas pedagógicas dos professores de acesso curricular aos estudantes da educação especial, numa turma de 7º ano. O trabalho aponta a existência de dois tipos de profissionais de apoio: o Profissional de Apoio Escolar - cuidador e Profissional de Apoio Escolar - mediador, sendo, em ambas as categorias, desconsiderada a formação especializada dos professores.

Enfim, o trabalho de Favacho aponta pistas para a investigação desta pesquisa nos (des)arranjos da LBI na citação do Profissional de Apoio Escolar. O estudo desse pesquisador apresenta, dentre outros resultados, a precarização do trabalho docente e a falta de investimento em políticas que repensem o acesso ao currículo por parte dos estudantes com deficiência, sem meros ajustes no conteúdo, como tem sido colocado em prática a partir desses discursos de acesso curricular, além da necessidade de investimento em formação continuada a todos os profissionais que se envolvam com o processo de ensino e de aprendizagem para os estudantes público da educação especial.

A análise das práticas pedagógicas também é o objetivo de Ferreira (2021), só que no contexto da organização da educação especial de escola ribeirinha (escola de campo), com ênfase na formação continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Assim como em Castanhal/PA, o cargo de Profissional de Apoio Escolar em Abaetetuba/PA também possuía duas categorias: uma na função de Profissional de Apoio mediador e outra de cuidador. Fica nítido o (des)concerto da LBI na estrutura da política de legitimação do cargo que, nesse município, ficou apenas Profissional de Apoio Escolar. O estudo de Ferreira questiona sobre a formação desse profissional que, não sendo reconhecido como professor, é colocado para suprir demandas que vão além da formação compatível com o cargo e exigências de acesso para exercê-lo.

Com o objetivo de compreender o cotidiano escolar sob a perspectiva do estudante com deficiência, o estudo de Riegel (2020) traz resultados de três escolas municipais de Massaranduba/SC, com práticas pedagógicas no que tange ao atendimento dos estudantes com deficiência em sala de aula comum. Antes da publicação da LBI e com a materialização dessa norma no município, é possível perceber a (des)construção de prática pedagógica voltada para o novo atendimento do cargo criado como Profissional de Apoio Escolar, antes na atuação do cargo de segundo professor.

O quadro 3, a seguir, é uma síntese da relação dos estudos fontes da pesquisa bibliográfica na temática das políticas do serviço da educação especial por meio do atendimento dos Profissionais de Apoio Escolar. A seleção das fontes pesquisadas evidencia que a área de concentração para a busca de dados varia entre área da Educação, Direito e, também, áreas específicas da Educação Especial, Educação e Territorialidade e Diversidade e Inclusão, o que demonstra que as políticas de educação especial sobre o serviço dos Profissionais de Apoio, para dentro do espaço escolar, abrangem interesses de outras áreas, no que se refere à acessibilidade ao saber dos estudantes com deficiência, na aplicabilidade da legislação que preza pelos direitos desse público.

Quadro 3 - Demonstrativo das fontes da pesquisa bibliográfica- Políticas públicas sobre o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar

ANO	AUTORES	CATEGORIA DA LITERATURA/ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	REGIÃO PESQUISADA/ CIDADE-ESTADO	PUBLICAÇÃO
-----	---------	--	----------------------------------	------------

2018	Barbosa	Tese/ Educação do Indivíduo Especial	Nordeste/Maceió-AL	Universidade Federal de São Carlos
2018	Lopes, Mariana	Dissertação/ Educação Especial	Não identificou as cidades pesquisadas, somente estados da BA e SP ²³ .	Universidade Federal de São Carlos
2018	Silva	Dissertação/ Educação	Sudeste/Uberlândia-MG	Universidade Federal de Uberlândia
2019	Bragança	Dissertação- /Diversidade e Inclusão	Sudeste/Itaboraí - RJ	Universidade Federal Fluminense
2019	Boaventura Júnior	Tese/ Educação	Sudeste/Belo Horizonte- MG	Universidade Federal de Minas Gerais
2019	Silva	Dissertação/ Educação	Sudeste/ Santa Luzia- MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2019	Vieira	Dissertação/ Diversidade e Inclusão	Sudeste/ Porto Real- RJ	Universidade Federal Fluminense
2020	Cruz	Dissertação/ Estudos Antrópicos da Amazônia	Norte/Castanhal - PA	Universidade Federal do Pará
2020	Riegel	Dissertação/ Educação	Sul/ Massaranduba- SC	Universidade Regional de Blumenau
2021	Agrelos	Dissertação/ Fronteiras e Direitos Humanos	Centro-Oeste/ Região da Grande Dourados ²⁴ -MS	Universidade Federal da Grande Dourados
2021	Favacho	Dissertação/ Educação	Norte/Castanhal -	Universidade Federal do Pará

²³ Por não ser possível coletar informações das regiões pesquisadas pela autora, outros dados da pesquisa foram relevantes para a escrita desta tese. Por isso, manteremos o trabalho elencado como fonte bibliográfica, mas os estados pesquisados pela autora não serão analisados neste estudo.

²⁴ Região da Grande Dourados/MS é composta por 11 (onze) municípios: Dourados (polo), Caarapó, Deodópolis, Douradina, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Maracaju, Rio Brilhante e Vicentina. Porém, para fins de dados para esta pesquisa de doutorado, utilizamos apenas 2 (duas) cidades com maiores dados possíveis de documentações sobre as políticas públicas: Dourados e Maracaju.

			PA	
2021	Ferreira	Dissertação/ Educação e Territorialidade	Norte/Abaetetuba-PA	Universidade Federal da Grande Dourados

Fonte: Elaborado pela autora.

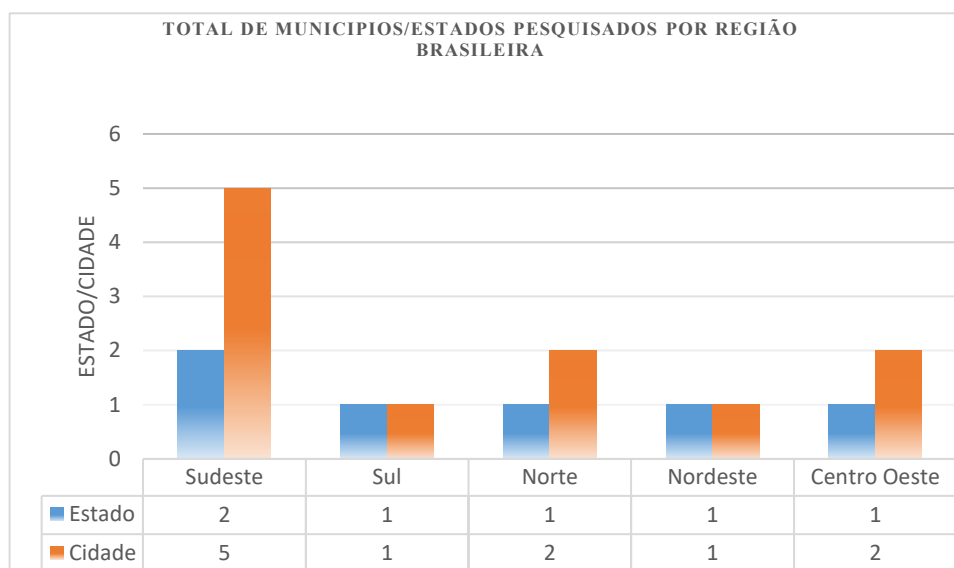
A pesquisa bibliográfica foi realizada no período entre março de 2021 e março de 2022²⁵, para acompanhamento de novas inserções no catálogo de teses e dissertações da Capes. Por essa razão, optamos por um período extenso para constituir o referencial bibliográfico da pesquisa, sempre observando, entre as palavras-chave e resumos, se haveria algo pertinente à busca para essa coleta de dados com publicações mais recentes postadas na plataforma. Foi preciso ler resumos e identificar por sumários o que poderia haver de dados nas pesquisas para, então, selecioná-las como acervo bibliográfico, e não somente pelas palavras-chave.

A busca feita no banco de dados da *Scielo*, também por descritor “profissionais de apoio”, apresentou 10 (dez) trabalhos, mas nenhum sobre políticas públicas de educação especial acerca da oferta do serviço do Profissional de Apoio Escolar, para atender aos objetivos desta pesquisa. Com os descritores “Profissionais de Apoio Escolar” (no plural) e “Profissional de Apoio Escolar” (no singular), não houve artigo sugerido na pesquisa por essa base de dados.

Segue o gráfico 1 para visualização do total de municípios por região, conforme levantamento da pesquisa bibliográfica:

²⁵ A pesquisa com os mesmos descritores feita no período de março de 2021 a março de 2022, na mesma plataforma, não conferiu com os resultados feitos na busca no período de 10/08 a 16/08/2022, com idênticos descritores: 1- “Profissionais de Apoio Escolar” com 3 (três) trabalhos (sendo que dois deles já estão na coleta de dados desta pesquisa); 2-profissional de apoio escolar” apresentou nenhum trabalho; 3- “Profissional de Apoio” apresentou 12 (doze) trabalhos e 4- “profissionais de apoio” a busca apresentou também 12 (doze) trabalhos. Nestas duas últimas buscas, os trabalhos identificados na busca anterior de 2021 a 2022 já estavam selecionados para a pesquisa bibliográfica, sem apresentar outros novos trabalhos que atendessem aos objetivos da pesquisa, com exceção de um trabalho da região de Goiás que não possui divulgação autorizada (publicação em 2020).

Gráfico 1- Demonstrativo do total de municípios/estados pesquisados por região brasileira para fins dos objetivos desta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa bibliográfica da tese.

Conforme apresenta o gráfico 1, foi possível obter dados para cada uma das cinco regiões brasileiras. Com base nas informações do quadro 3 e nos dados do gráfico 1 apresentados anteriormente, depreende-se que a região Sudeste é a que apresenta maior número de estados pesquisados nas políticas de atuação dos profissionais de apoio no levantamento bibliográfico. Entre os estados da região Sudeste, as pesquisas selecionadas correspondem aos dados das políticas de Profissionais de Apoio Escolar de Minas Gerais (três municípios) e Rio de Janeiro (dois municípios), totalizando 5 (cinco) municípios.

Todas as outras regiões brasileiras apresentam um estado pesquisado cada, sendo as regiões Sul e Nordeste as que apresentam apenas 1 (uma) cidade por estado, e as regiões Norte e Centro- Oeste com a pesquisa de 2 (dois) municípios em cada estado de referência.

Destaca-se que todo esse material literário, entre outros não citados na seleção da pesquisa bibliográfica, mas que, de certa forma, também foram constituindo as etapas deste estudo, compõem a argumentação deste trabalho, sempre focando nos objetivos e na tentativa de responder à problematização da pesquisa.

Reforçamos ainda que, no recorte temporal desta pesquisa, equivalente ao período de implementação da LBI (2016, quando a Lei entrou em vigor) até o ano de 2022, ano em que a pesquisa ainda estava em fase de realização, ocorreu busca pelo levantamento de fontes bibliográficas e fontes para a análise documental, no rastreamento de novos dados no recorte temporal indicado. Na oportunidade, verifica-se que o recorte temporal da pesquisa

bibliográfica pela base de dados da Capes conseguiu os resultados a partir de 2018 até 2021, porque durante nosso acesso à plataforma Capes no período de março de 2021 a março de 2022, não foram encontrados trabalhos com essa temática em período anterior que atendessem aos objetivos da tese, não sendo referencial, portanto, relacionado com nosso objeto de pesquisa.

Destarte, o próprio período de publicação de trabalhos sobre as políticas de educação especial sobre oferta do serviço de Profissionais de Apoio Escolar demarcam que, no período após a LBI ter entrado em vigor, ocorreu o tempo de outros pesquisadores terem oportunidade de avaliar as mudanças e provocarem suas reflexões acerca das práticas discursivas das políticas de acerca do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar quanto aos discursos e práticas discursivas das diretrizes desse serviço da educação especial na escola de ensino regular, em diferentes redes de ensino. Por isso, concluímos que, a partir de 2018, a busca por essa literatura já apresentou mais resultados na plataforma da Capes durante o período em que ela foi consultada para levantamento bibliográfico para esta tese, com a publicação de trabalhos voltados dentro da temática desses novos sujeitos no contexto da educação básica. Sendo assim, foi possível obter dados a partir das fontes acadêmicas por essa base de dados da Capes, permitindo, por conseguinte, a seleção dos municípios pesquisados neste estudo, cujas discussões, em potencial mais aprofundado, foram produzidas em subtítulos na quinta seção desta tese. Deu-se destaque a 5 (cinco) municípios, com maior possibilidade de discussão, com organização e trato de dados de forma segregada; os demais selecionados, com menor índice de dados coletados, foram tratados e analisados num agrupamento comum de subseção para discussão.

Nesse intuito, a pesquisa bibliográfica foi essencial neste trabalho, articulada com a pesquisa documental. No entanto, com o referencial teórico em Michel Foucault e estudiosos colaboradores na vertente sobre inclusão escolar, os dados foram sendo articulados com a literatura epistemológica durante suas análises simultâneas no desenvolvimento da pesquisa.

2.3 Análise documental

Esta pesquisa contou com o percurso metodológico compreendendo a abordagem qualitativa analítica-documental, para responder aos objetivos da tese, pois, com base nos proclamados textos legais que preconizam a inclusão escolar das pessoas com deficiência, realizamos a análise documental pelo viés dos estudos de Michel Foucault sobre o objeto de investigação desta pesquisa. A análise compreende o contexto a partir da LBI, a própria lei federal, as políticas de educação especial que discursam sobre os serviços de apoio restrito dos

sujeitos “Profissionais de Apoio Escolar”, os quais realizam o atendimento aos estudantes público da educação especial no ambiente de ensino da sala comum, bem como os documentos que tratam sobre seus antecedentes da norma federal até sua concretização enquanto lei em vigência.

O objeto de pesquisa centrado no discurso da LBI, no que se refere aos desdobramentos de seus enunciados enquanto elemento normatizador na elaboração de políticas públicas sobre o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, assume a legislação federal citada como o documento-chave para que a pesquisa possa percorrer por caminhos investigativos enviesados pelos demais documentos legais, orientações, normativas que redes municipais e estaduais de ensino consolidaram para condicionarem as suas políticas de inclusão escolar, sobretudo, na atuação dos Profissionais de Apoio Escolar.

Para tanto, considera-se fundamental para esta pesquisa a análise de documentos que também tratam sobre o percurso da LBI até a sua constituição como dispositivo legal, para compreensão dos seus efeitos nas demais prescrições documentadas, para responder a um dos objetivos específicos propostos.

O uso de análise de documentos nas pesquisas das áreas das Ciências Sociais, sobretudo no contexto educacional, “[...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 02). Para os autores, a utilização dos documentos em pesquisas contribui para a compreensão da realidade nos seus mais variados tipos.

Considerando que, na pesquisa documental, as fontes investigadas ainda não receberam tratamento analítico e são de natureza primária, não submetidas às visões de outros autores para esse fim na pesquisa (Gil, 2002; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), utiliza-se dos diversos registros institucionais disponíveis em *sites* de secretarias de educação, por reduzirem o tempo e o custo da pesquisa na coleta de dados, conforme exposto por Barbosa (2008). Isso inclui fontes a partir da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), como instruções normativas, decretos, projetos de leis, leis, pareceres, orientações, relatórios e outros atos normativos que direcionam as práticas discursivas no contexto das políticas educacionais de inclusão, emitidos por diferentes secretarias de educação a partir da realidade analisada pelo contexto da LBI e seus reflexos nas orientações legais do serviço da educação especial oferecido pelo atendimento do profissionais de apoio escolar aos estudantes com deficiência em salas de aula do ensino comum.

Portanto, a análise documental constitui um instrumento de medida qualitativa, considerado documento toda e qualquer fonte de informação sobre um dado objeto de pesquisa,

e requer a consideração do contexto no qual o documento foi produzido, entendido o documento como toda fonte de informação registrada para que sirva de análise para a pesquisa (Laville; Dionne, 1999).

Sobre os documentos, para além de uma fonte de informação natural, Lüdke e André (1986, p. 39, grifo do autor) afirmam que

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Nesse sentido, é importante considerar, em todas as etapas da análise documental, o contexto histórico de sua produção, considerar também a autoria das informações tratadas em análise, sua natureza e seus conceitos chaves (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Trata de considerar os documentos, na concordância com o pensamento de Laville e Dionne (1999, p. 167) como recursos extrativos de coleta de dados, pois “aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categoriza-los”.

Nesse contexto sobre a análise documental, tomamos o pensamento de Foucault (1996, 2000) para analisarmos os discursos nos documentos como estratégias de poder que tornam os Profissionais de Apoio Escolar condicionados à materialização de seus corpos conforme ditames que cada legislação local produz sobre esses sujeitos, por ocasião dos enunciados da Lei nº 13.146/2015 na produção de políticas públicas de educação especial sobre a oferta do serviço de atuação desses profissionais.

Diante da importância dada ao procedimento de coleta de dados por meio de análise documental, evidencia-se que a escolha dos documentos analisados não se fez de forma aleatória: tem sua intencionalidade alicerçada nos objetivos desta pesquisa, fixando-se como uma técnica exploratória que possibilita indicação de problemas que precisam ser explorados por outros métodos (Lüdke; André, 1986), ainda que sejam dadas as condições de limitações por essa técnica, “a não representatividade e subjetividade dos documentos”, conforme apresenta Gil (2002, p. 47).

Prosseguindo, ainda, com o pensamento do autor, a importância considerada na análise documental não se faz porque responde “definitivamente a um problema”, mas porque pesquisas que adotam essa técnica de coleta de dados “proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios”. Por essa

razão, fizemos pesquisas em legislações, instruções normativas, decretos que tiveram sua publicação a partir da promulgação da LBI no que faz referência à normatização, orientação e atuação de Profissionais de Apoio Escolar para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência como um serviço da educação especial nas salas de aula comum.

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13).

Em concordância com esses autores, esta pesquisa teve na análise documental um dos principais caminhos investigativos para sua realização e obtenção de dados. Entre a seleção de documentos, antes e após a publicação da LBI, no período anterior a 2015 e no período de 2016 a 2022 para uma genealogia da legislação analisada, encontramos em pesquisas na forma digital referências para coletas de dados nos seguintes documentos: projetos de lei sobre a LBI; cartilha sobre processo de elaboração da LBI; parecer do Projeto de Lei para aprovação da LBI; relatórios de grupos de trabalho e comissões; *sites* de notícias; editais de contratação para atuação de Profissionais de Apoio Escolar obtidos pelos *sites* de secretarias municipais de educação, bem como reportagens, comunicado e outras fontes secundárias que trouxeram referências de documentos que abrangem as demandas dos Profissionais de Apoio Escolar, tornando o elemento citado (documento ou citações dos documentos) como fontes de dados para compor as análises que norteiam o objetivo desta pesquisa.

Optamos pela metodologia em duas etapas da pesquisa, sendo a primeira dada pela genealogia da LBI, que, por assim dizer, conta com documentos de antes da publicação da lei, ou seja, pesquisas em documentos anteriores ao ano de 2015. Utiliza-se da análise do discurso em Michel Foucault e do método de Ciclo de Políticas de Stephen Ball para o desenvolvimento da seção e que serão tratados mais adiante nesta seção.

Uma segunda parte da análise documental examina os documentos normativos e práticas discursivas das políticas de educação especial sobre a oferta do serviço de Profissionais de Apoio Escolar no desdobramento do discurso da em diferentes regiões do Brasil. A partir das fontes bibliográficas, foi possível realizar buscas de documentos para a coleta de dados no procedimento da análise documental.

Seguem quadros com as especificações das principais fontes documentais utilizadas como procedimento de coleta de dados para o desenvolvimento desta tese, sendo o quadro 4

referente à quarta seção denominada “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-uma ação sobre ações” e o quadro 5 referente à quinta seção denominada “A LBI e a (des)configuração do Profissional de Apoio Escolar”.

Quadro 4 - Demonstrativo das Principais fontes documentais – LBI: uma ação sobre ações

ANO	DESCRIÇÃO
2000	Projeto de Lei nº 3.638/2000- Institui o Estatuto do Portador de Necessidades Especiais e dá outras providências.
2002	Lei nº 10.046/2002- Institui o Código Civil.
2003	Projeto de Lei nº 6/2003- Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências.
2006	Projeto de Lei nº 7.699/2006- Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências.
2008	Decreto Legislativo nº 186/2008- Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.
2009	Decreto nº 6.949/2009- Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.
2011	Decreto nº 7.612/2011- Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2013	Estatuto da pessoa com deficiência-relatório do Grupo de trabalho.
2015	Lei nº 13.146/2015- Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2015	Parecer da relatora designada para manifestar-se sobre as emendas de plenário ao Projeto de lei nº 7.699/2006.
2015	Lei nº 13.105/2015- Código de Processo Civil.
2020	<i>Site</i> Agência Senado- CDH: decreto do governo poderá restringir direitos de pessoas com deficiência.
2020	<i>Site</i> Campanha Nacional Pelo Direito à Educação -Representantes da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva participam de audiência pública sobre o Decreto 10.502/2020.
[2020]	Relatório final do Grupo de Trabalho Especializado sobre Instrumento e sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência.
2021	Relatório final do Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o modelo único de avaliação biopsicossocial da deficiência.

2021	Relatório de análise <i>Ex Ante</i> da implantação do Sistema Unificado da Avaliação Biopsicossocial da Deficiência.
2021	Relatório final GTI Avaliação Biopsicossocial.
2022	<i>Site</i> Rádio Senado- Proposta do governo de avaliação biopsicossocial da pessoa com deficiência recebe críticas.
2022	Decreto nº 11.063/2022-Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - Demonstrativo das principais fontes documentais- Políticas de educação especial sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar

ANO	DESCRIÇÃO
1988	Constituição Federal do Brasil.
1996	Lei nº 9.394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1996	Itaboraí/RJ- Lei complementar nº 007/1996- Dispõe sobre a estruturação do plano de cargos e carreiras da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, estabelece as normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos e dá outras providências.
2000	Santa Luzia/MG- Lei orgânica do município de Santa Luzia.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001- Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2008	Decreto nº 6.571/2008- Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
2008	Maceió/AL- Edital nº 01/2008.
2008	Santa Luzia/MG- Lei nº 2819/2008- Institui sobre o estatuto, plano de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais da educação do município de Santa Luzia.
2009	Resolução CNE/CEB nº 4/2009- Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Uberlândia/MG- Lei nº 10.325/2009- Cria cargos de provimento efetivo nos quadros permanentes de pessoal dos planos de cargos, carreira e remuneração dos servidores da administração direta, da saúde e da educação e dá outras providências.
2011	Uberlândia/MG -Instrução Normativa SME nº 002/2011- Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a instrução normativa SME nº 002/2008.

2011	Decreto nº 7.611/2011- Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2012	Lei nº 12.764/2012- Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2012	Castanhal/PA- Lei municipal nº 028/2012- Dispõe sobre a criação de cargos públicos para: Professor de Libras, Tradutor e Intérprete Educacional de Libras, Professor Bilíngue, Professor de Educação Especial e Instrutor de Braile.
2012	Dourados/MS- Resolução nº 26/SEMED/2012- Dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Profissionais de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências.
2012	Massaranduba/SC- Lei Complementar nº 51/2012- Cria o cargo de Auxiliar de Sala para atuar nas Instituições de Educação Infantil do Município de Massaranduba.
2013	Dourados/MS- Resolução/SEMED nº 056- Dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Apoio para Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS.
2014	Uberlândia/MG- Lei nº 11.967/2014- Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências.
2014	Lei nº 13.005/2014- Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
2015	Abaetetuba/PA- Lei nº 437/2015- Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.
2015	Dourados/MS- Plano Municipal de Educação- 2015 a 2025.
2015	Itaboraí/RJ- Lei nº 2556/2015- Adequa o Plano Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação.
2015	Maceió/AL- Plano Municipal de Educação 2015-2025.
2015	Maracaju/MS- Lei nº 1.809/2015- Aprova o Plano Municipal de Educação de Maracaju-MS, e dá outras providências.
2015	Massaranduba/SC- Lei nº 1.713/2015- Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.
2015	Porto Real/RJ- Plano Municipal de Educação- Porto Real/RJ- 2015/2025.
2015	Santa Luzia/MG- Plano Municipal de Educação 2015-2025.
2015	Uberlândia/MG- Lei nº 12.209/2015- Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências.
2015	Uberlândia/MG- Lei nº 12.316/2015- Altera o art. 22 e o anexo II da Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações, que "dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia e revoga a Lei Complementar nº 49, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores", altera o art. 27 e acresce o art. 28-a à lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações.

2016	Deliberação CEE nº 355 de 14 de junho de 2016- Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.
2016	Resolução CEE/SC nº 100/2016-Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.
2016	Belo Horizonte/MG- Lei nº 10.917/2016- Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.
2016	Maceió/AL- Guia de educação especial para a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió: princípios, orientações e práticas.
2016	Maceió/AL- Resolução nº 01/2016- COMED/Maceió- Estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Maceió/ Alagoas.
2016	Santa Luzia/MG- Resolução CME nº 01/2016- Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Unidades Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais de Santa Luzia e dá outras providências.
2017	Dourados/MS- Deliberação COMED nº 125/2017- Dispõe sobre normas para a modalidade de Educação Especial, na Educação Básica, no Sistema de Ensino de Dourados e dá outras providências.
2017	Maracaju/MS- Resolução SEME 002/2017- Dispõe sobre os serviços da educação especial em todas as etapas e modalidades da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Maracaju-MS.
2017	Santa Luzia/MG- Edital de processo seletivo simplificado 001/2017.
2018	Castanhal/PA- Lei municipal nº 005/2018- Dispõe sobre a criação de cargos públicos para Profissional de Apoio Escolar - cuidador e Profissional de Apoio Escolar - mediador e a revogação dos artigos 2º, 3º 4º e 5º e anexos I e II da lei nº 028/2012, de 28 de maio de 2012, e dá outras providências.
2018	Dourados/MS- Resolução/SEMED nº 006/2018- Dispõe sobre a regulamentação dos Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (AE), estabelece critérios para contratação na Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências.
2018	Massaranduba/SC- Resolução nº 001/2018- Estabelece diretrizes para a contratação de Profissional de Apoio Escolar na Rede Municipal de Ensino de Massaranduba.
2019	Resolução/SED nº 3.659/2019- Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

2019	Abaetetuba/PA- Lei nº 529/2019-Dispõe sobre a criação do cargo de Profissional de Apoio Escolar para alunos com deficiência da rede pública municipal de ensino do município de Abaetetuba e dá outras providências.
2019	Massaranduba/SC- Lei Complementar nº 141/2019- Altera a alínea “a” do art. 1º e o 2º da Lei Complementar nº 51/2012.
2019	Uberlândia/MG- Lei complementar nº 661/2019- Altera a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que "dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências", e dá outras providências.
2019	Uberlândia/MG- Instrução Normativa SME nº 004/2019- Dispõe sobre o funcionamento da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa SME nº 002/2011.
2020	Uberlândia/MG- Resolução SME nº 001/2020-Dispõe sobre a regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais, e institui o regime especial de trabalho remoto nas escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), para o cumprimento da carga horária mínima exigida.
2020	Resolução SEE nº 4.256/2020- Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.
2021	Maceió/AL- Edital SEMED/Maceió nº 002/2021.
2021	Maracaju/MS- Lei nº 2050/2021- Dispõe sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Maracaju/MS, e dá outras providências.
2022	Castanhal/PA- Lei municipal nº 076/22- Dispõe sobre a revisão de metas e estratégias do Plano Municipal de Educação do decênio 2021-2030.
2022	Dourados/MS- Resolução/SEMED nº 046/2022- Dispõe sobre a regulamentação dos Serviços de Professor de Apoio Pedagógico Educacional/APE para Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Dourados-MS e dá outras providências.
2022	Itaboraí/RJ- 1º Termo Aditivo de alteração quantitativa ao Contrato FME nº. 026/2021.
2022	Itaboraí/RJ- Lei complementar nº 279/2022- Dispõe sobre os profissionais da educação básica da rede municipal de ensino em atendimento ao Art. 26, II, III e §2º da Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.
2022	Massaranduba/SC- Edital de concurso público nº 01/2022.
2022	Massaranduba/SC- Resolução nº 02/2022- Estabelece Diretrizes para a contratação de Auxiliar de Sala na Rede Municipal de Ensino de Massaranduba para atuar com estudantes com deficiência.
2022	Porto Real/RJ- Mediador escolar- contratação de estagiários.
2022	Santa Luzia/MG- Resolução SME nº 01/2022- Estabelece critérios quanto à regulamentação para o perfil do profissional que atuará no Atendimento Educacional Especializado- AEE e nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino de Santa Luzia/MG.
2022	Uberlândia/MG- Instrução Normativa SME nº 006/2022- Dispõe sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Uberlândia

	e Organizações da Sociedade Civil (OSCs) parceiras e revoga a Instrução Normativa SME nº 004/2019.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Postas as relações das principais fontes bibliográficas e fontes documentais a serem utilizadas nesta tese, na seção a seguir faremos a abordagem das principais ferramentas teórico-metodológicas, conforme apresentado no início desta seção, com a abordagem do filósofo Michel Foucault como referência epistêmica do presente estudo.

3 OS CONCEITOS-FERRAMENTAS EM MICHEL FOUCAULT

Enfim “não querer ser governado” é certamente não aceitar como verdade [...] isto que uma autoridade lhes diz ser verdade, ou pelo menos não o aceitar porque uma autoridade o disse, é não aceitá-lo senão quando nós mesmos consideramos como boas as razões para aceitá-lo (Foucault, 2019b, p. 17).

Fazer pesquisa utilizando os conceitos de Michel Foucault requer uma postura questionadora nas problematizações do objeto a ser pesquisado no sentido de oposição àquilo que se considera verdadeiro e universal sobre o que se pesquisa. Nesse sentido, as contribuições do filósofo direcionam para novas possibilidades de se pensar como as práticas sociais, pelo viés dos discursos e das relações de poder envolvidas no ato discursivo e não discursivo de tudo que está intrinsecamente no sujeito, constituem-no como tal.

Por essa razão, dialogamos com a epígrafe, em que, na definição antecedente de “não querer ser governado”, Foucault remete à “primeira definição da crítica” (Foucault, 2019b, p. 16). E traçamos esse diálogo com o nosso objeto de pesquisa: os desdobramentos dos enunciados da LBI enquanto elemento normatizador²⁶ na elaboração de políticas públicas sobre o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, pois, a partir da concepção de que a LBI e tais políticas conduzem a conduta dos indivíduos e da população com deficiência no âmbito da educação especial, tomamos a perspectiva de problematizar e ver possibilidades outras dessa população ser alvo dos interesses desses dispositivos legais que discursam a inclusão tendo como estratégia a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar.

Para seguir na condução da linha de epistemológica desta pesquisa de doutorado, é preciso entender o que é, ou o que não é enunciado para Foucault.

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela

²⁶ Foucault (2008c) não utiliza, na discussão que faz entre conceitos de norma, normação e normalização, a palavra “normatização”. Para aplicação ao conceito que o filósofo utiliza para distinguir de normalização, usa a palavra “normatividade”. Assim define Foucault (2008c, p.74): “[...] é preciso mostrar que a relação entre a lei e a norma indica efetivamente que há, intrinsecamente a todo imperativo da lei, algo que poderíamos chamar de uma normatividade, mas que essa normatividade intrínseca à lei, fundadora talvez da lei, não pode de maneira nenhuma ser confundida com o que tentamos identificar aqui sob o nome de procedimentos, processos, técnicas de normalização”. Portanto, resumindo o que Lopes e Fabris (2016) também apresentam sobre a definição de normatização, é um processo que estabelece normas. E, para entender o significado da LBI enquanto um “elemento normatizador” na influência de elaborações de políticas públicas sobre o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar neste estudo, apropriamo-nos da explicação das autoras, de que essa “[...] normatização é o limite que, construído dentro da lógica de assegurar a vida dos indivíduos, possibilita manter sobre controle os comportamentos individuais, bem como os comportamentos forjados no interior das comunidades [...]” (Lopes; Fabris, 2016, p. 45).

intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdo concretos, no tempo e no espaço (Foucault, 2008a. p. 98, grifo do autor).

Nesse sentido, o enunciado é pensado a partir da definição pela compreensão que fizemos da citação do autor, dado o enunciado como um conjunto de signos que pode ser, pode estar ou não para além de uma frase, de uma proposição ou de um ato de fala.

Necessária também a compreensão sobre o conceito de dispositivo, uma vez tomadas as políticas públicas acerca dos serviços dos Profissionais de Apoio Escolar como dispositivos legais para o exercício do controle social da população com deficiência no âmbito escolar, bem como para produção de subjetividades dos profissionais que realizam esse serviço. Entende-se pela definição dada por Foucault (1984, cap. XVI) que dispositivo é “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, [...], enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”.

O dispositivo, enfim, está para além dos discursos, abrange uma rede estabelecida entre todos esses elementos citados no conjunto de sua definição. Segundo Revel (2011, p. 43), é a partir da década de 70 do século XX que Foucault inicia o uso do termo “dispositivo” em seus estudos, referindo-se a “operadores materiais do poder”, “mecanismos de dominação”. Por isso, temos neste estudo a compreensão de que as políticas públicas de educação especial sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar são tratativas de efeito controlador para atendimento dos interesses da sociedade neoliberal, tomando as políticas públicas como dispositivos para esse fim.

A intenção de não se deixar governar pelas constantes premissas rogadas pelas políticas de inclusão escolar, dadas a essas a compreensão de dispositivos legais, revestem a investigação desta pesquisa no sentido em que, no contexto de Estado neoliberal, os Profissionais de Apoio Escolar surgem como caráter emergente para atendimento dos estudantes com deficiência no âmbito escolar. E, por meio dos conceitos-ferramentas de Foucault, analisamos as condutas que os discursos das políticas públicas da educação especial na perspectiva da inclusão, oriundas dos enunciados da LBI sobre o serviço desses profissionais, possibilitam como estratégias de governo no âmbito escolar para esses interesses neoliberais.

Retomando a discussão da epígrafe, essa definição da crítica como arte de não ser governado, *a priori*, foi apresentada por Foucault (2019b) na Conferência de 27 de maio de 1978, na Sociedade Francesa de Filosofia e, uma vez que Foucault foi um dos filósofos que contribuiu com novas formas de se pensar a realidade, posta assim por muitos estudiosos no campo educacional nos estudos das políticas educacionais, necessário compreender outros conceitos-ferramentas utilizados na produção desta pesquisa.

De acordo com Paraíso (2012), embora Foucault e outros filósofos como Gilles Deleuze e Félix Guattari não tenham apresentado seus estudos como métodos de pesquisa, o trabalho deles tem sido de suma importância para a vertente-crítica em pesquisa, uma vez que seus estudos contribuíram para a desconstrução de pensamentos modernos e a criação de novos conceitos e pressupostos do pensamento crítico em educação.

Ainda que Foucault não tenha pensado na educação como uma questão temática diretamente em seus estudos, o filósofo desenvolveu conceitos que são possíveis de se pensar na educação como “[...] ponto de vista de microrrelações, [...]e, dimensionou o Estado na perspectiva dos micropoderes [...]”, conforme apresenta Resende (2018, p. 12).

Assim sendo, com um olhar investigativo sobre as políticas de inclusão escolar, sobretudo nos desdobramentos dos enunciados da LBI acerca da oferta do serviço do Profissional de Apoio Escolar na estruturação de políticas públicas da educação especial, é preciso que seja tomado às avessas o posicionamento da verdade dada sobre tais políticas, uma vez que, dialogando com Foucault (2008b), no contexto neoliberal, as políticas e ações sociais estão voltadas para uma constante vigilância, atividades e intervenções contínuas.

A seguir, o texto apresenta as dimensões dos estudos de Michel Foucault quanto à temática arqueológica e à temática genealógica de seus estudos. Em seguida, numa subseção, são apresentados alguns conceitos-ferramentas dos estudos de Foucault pela amplitude dos estudos genealógicos do filósofo, dos quais esta pesquisa de doutorado tem maior aproximação temática. E, por fim, é feita a apresentação da visão de Foucault sobre as relações de poder e saber com o conceito da governamentalidade e o processo de subjetivação no contexto do Estado neoliberal, vinculados, entretanto, à nossa perspectiva da análise do objeto de pesquisa.

Embora possa parecer um pouco distante de nossa tese esta seção, pelo olhar do leitor, ressaltamos ser de crucial importância o entendimento das fases do estudo do autor para o posicionamento da escolha epistemológica desta pesquisa, pois serão os “óculos” que usaremos para compreendermos nosso objeto durante as análises dos dados utilizando os conceitos-ferramentas desse filósofo francês.

3.1 Dimensões dos estudos de Foucault: arqueologia e genealogia

Se a utilização da epistemologia de Foucault numa pesquisa tem a intenção de examinar como funcionam e se realizam os fatos, os acontecimentos, as circunstâncias de uma dada realidade, na busca de alternativas outras que possam promover novas perspectivas de uma outra realidade, importante destacar que o delineamento teórico-metodológico com base nos estudos do filósofo não é definido de forma estática, como método, se pensado da forma convencional que tem o sentido moderno da palavra “método”, mas num sentido mais livre, num conjunto de “procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com as regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (Veiga-Neto 2016, p.17).

Nesse sentido, Paraíso (2012, p. 25, grifo do autor) também compartilha dessa compreensão menos engessada de metodologia, e afirma que tanto a genealogia quanto a arqueologia que Foucault usou em seus estudos para as análises históricas “[...] são ‘métodos’ de pesquisa, no sentido de que oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar”.

Foucault (1984, cap. XI), embora use a palavra método, define o seu processo de estudo em dois períodos descontínuos, mas entrelaçados entre si, sendo que a “arqueologia é o método próprio à análise da discursividade [...], a genealogia é a tática” que ativa os “saberes libertos” dessa discursividade. Ou seja, para o filósofo, seu estudo tem o momento das regras que condicionam o surgimento de um discurso das práticas que são enunciáveis e visíveis, sendo que o período desses estudos caracteriza-se como arqueologia, e, num outro momento, não de forma ininterrupta do anterior, seu estudo se fundamenta nas questões políticas e estratégicas de um discurso, cujos saberes emergentes produzem relações de poder na condição de lutas e resistências contra discursos hegemônicos, tratando-se a partir daí da genealogia.

Mas o sentido “método” na vertente dos estudos de Foucault não é um conceito linear. Prado Filho (2017), dialogando com esse mesmo pensamento, cita com a apropriação do pensamento de Foucault sobre os desdobramentos da proposta metodológica nietzschiana²⁷ na análise do momento presente e das relações entre os sujeitos e suas constituições como tais.

²⁷ Friedrich Wilhelm Nietzsche foi um filósofo alemão cuja perspectiva crítica de pensamento sobre a sociedade influenciou muito e tem “presença constante na obra de Foucault. Encontramo-la tanto nas produções identificadas com a arqueologia quanto nos referentes à genealogia do poder e também nas que dizem respeito à formas de subjetivação e a ética” (Rodrigues, 2006, p. 168).

Então, falar em método nesta perspectiva crítica requer algumas considerações importantes: primeiro, lembrar que é método histórico centrado na análise de documentos, o que tem implicações em termos de limites colocados à análise dos discursos de sujeitos; depois, enfatizando, é **método**, não metodologia, uma vez que não desce ao nível de um detalhamento dos procedimentos, configurando algumas prescrições de prudência, nas suas próprias palavras; mais ainda: não é método (*sic*) *a priori*, a proposta definida aplicável genericamente a qualquer estudo histórico, mas deve ser estratégia traçada para cada situação específica, em correlação direta com o objeto e problema de pesquisa, construídos, todos, num mesmo movimento. (Prado Filho, 2017, p. 132, grifo do autor).

Ainda que esses períodos dos estudos de Foucault não sejam independentes um do outro, e ainda que muitos dos pesquisadores comentadores²⁸ do filósofo didaticamente tratam os escritos de Foucault em três dimensões (arqueologia, genealogia e ética)²⁹, a marca entre as vertentes arqueológica e genealógica problematizam alguns conceitos muito importantes que perpassam por todas as essas dimensões: discurso, saber, poder e sujeito.

Para tanto, é necessário compreender a arqueologia³⁰, assim tomada como um caminho a investigar sobre como os discursos foram produtores de saberes que historicamente surgiram numa sociedade e a genealogia tomada como objetivo a analisar o porquê ocorreu o surgimento desses saberes.

²⁸ Fischer (1995, 1999, 2007, 2020), Machado (1982), Prado Filho (2013, 2017), Revel (2011) e Veiga-Neto (2007, 2016, 2018), entre outros autores citados na segunda seção desta tese, foram alguns dos colaboradores dos estudos foucaultianos utilizados nessa perspectiva como fontes teóricas para esta pesquisa.

²⁹ Segundo Veiga-Neto (2016) e Veiga-Neto e Saraiva (2011), a obra de Foucault pode ser dividida em três momentos: a arqueologia (o ser-saber); a genealogia (ser-poder) e a ética (ser-consigo). Veiga-Neto (2016) utiliza essa divisão didaticamente com a expressão “*domínios foucaultianos*”. Neste intuito, a primeira fase é o domínio ser-**saber**, em que objetivo do método arqueológico está na investigação da constituição do sujeito de conhecimentos e assujeitados ao conhecimento, escavando “as camadas descontínuas de discursos já pronunciados [...]” para “[...] trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos já esquecidos” (2016, p. 45). A segunda fase se refere ao domínio ser-**poder** na análise da ação de uns sobre os outros, que corresponde ao método genealógico. A genealogia é entendida “como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (2016, p. 59). Assim, o método genealógico não tem como objetivo fazer nova interpretação, mas sim descrever “a história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos tem sido impostas” (2016, p. 60). A última fase corresponde ao domínio ser-**consigo** na ação moral dos sujeitos sobre si mesmos. Nessa fase de seus estudos, Foucault analisa “como se dá a relação de cada um consigo próprio, – e, no caso, com o próprio sexo ou, talvez melhor, por intermédio do próprio sexo – e, a partir daí, como se constitui e emerge sua subjetividade” (2016, p. 79). Para o filósofo Foucault, a ética faz parte da moral e Veiga-Neto (2016, p. 82, grifo nosso) define a ética na concepção foucaultiana como “cada um se vê a si mesmo”, definindo esses domínios que se constituem nos estudos de Foucault, o autor apresenta que “[...] o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos **saberes**, dos **poderes** e da **ética**”. Nas palavras de Foucault (1998, p. 15), na análise arqueológica é possível investigar as “[...] próprias formas de investigação” e na análise genealógica, sua formação “[...] a partir das práticas e de suas modificações”.

³⁰ A fase arqueológica inspira-se inicialmente na questão de Kant quanto à determinação de possibilidades de conhecimento, ainda que o “Kantismo foucaultiano” se apresente “pela aderência intransigente e permanente à reflexão crítica racional” (Veiga-Neto, 2016, p. 23). Já a fase genealógica deriva dos estudos de Nietzsche quanto à impossibilidade de libertação da condição de sujeito e da história que o constitui (Veiga-Neto, 2016).

Na obra *A Arqueologia do Saber*, publicada em 1969, Foucault (2008a) apresenta a arqueologia enquanto um processo de investigação diferente do processo histórico. Com o cuidado de diferenciar arqueologia de história, o filósofo apresenta os princípios da análise arqueológica:

[...] busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras.

[...] não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declive suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue. [...]

A arqueologia não é ordenada pela figura soberana da obra; não busca compreender o momento em que esta se destacou do horizonte anônimo. Não quer reencontrar o ponto enigmático em que o individual e o social se invertem um no outro. Ela não é nem psicologia, nem sociologia, nem, num sentido mais geral, antropologia da criação. [...] a arqueologia não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso; ela não se propõe a recolher esse núcleo fugidio onde autor e obra trocam de identidade; onde o pensamento permanece ainda o mais próximo de si, na forma ainda não alterada do mesmo, e onde a linguagem não se desenvolveu ainda na dispersão espacial e sucessiva do discurso (Foucault, 2008a, 157-158).

No final da obra, ao apresentar o propósito com que a fez, o filósofo afirma que escreveu *Arqueologia do Saber* para produzir uma significação a essa palavra arqueologia, pois é uma palavra que gera perigo, uma vez que busca pistas fora de um tempo, descrevendo discursos (Foucault, 2008a).

De uma forma bem resumida, no período em que o filósofo se concentra na temática do saber, a arqueologia corresponde a um método cujo discurso é tomado como produtor de saberes e produto de suas práticas discursivas, ou seja, daquilo que é enunciável. Sendo seu objeto primeiro, na arqueologia o discurso, ao longo da história, é descontínuo e sempre permite algo a ser dado como verdade, entendida essa, segundo definição de Foucault (1984, cap. I), como “[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder [...]”.

Dessa forma, Foucault (2008a), ao tratar o discurso como descontínuo, apresenta a necessidade de analisá-lo de forma singular, pois, para a arqueologia, é necessário

[...] estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos

valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. (Foucault, 2008a, p. 28).

O filósofo trata o discurso na condição de sua concretude, naquilo que o fez existir e pela razão de ser esse e não outro discurso. Nesse entendimento, tomamos a condição do discurso da inclusão, ao se pensar no estudo arqueológico, no que se refere às políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar. A análise dos discursos dessas políticas incita a pensar nas raízes de sua existência, o que de fato são embarcados nas regras desse discurso que dão condições ao seu surgimento, posto o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar como emergente e necessário para o atendimento dos estudantes com deficiência no ensino da sala de aula comum. Ou seja, na arqueologia, é pensar quais as condições em que essas políticas em suas práticas discursivas e não discursivas foram elaboradas, constituindo o discurso no oferecimento do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar no ensino comum da Educação Básica.

Dessa maneira, tomado o saber que constitui uma forma anterior à formação do discurso da inclusão escolar das pessoas com deficiência a partir do século XXI, importa, na configuração arqueológica proposta pelo pensamento de Foucault (2008a), seguindo essa vertente teórica, investigar que saberes são ditos como verdadeiros para compor as políticas que sustentam os serviços da educação especial e que constituem tal discurso como hegemônico.

Esses saberes são incididos pelos sujeitos alcançados diretamente pelas práticas discursivas e não discursivas dessas políticas: os estudantes com deficiência, os professores do ensino comum e os Profissionais de Apoio Escolar. E, considerando o espaço e o tempo em que ocorre a produção desses saberes, os quais, por sua vez, são produzidos por discursos, esses ocasionam as práticas discursivas, ou seja, produzem enunciados que precisam ser analisados diante da função do sujeito, considerando o momento histórico em que esse discurso foi elaborado e o espaço onde se materializou, nesse caso, o espaço escolar.

Por essa razão, um estudo arqueológico da produção dos discursos das políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência, no âmbito dos serviços de apoio da Educação Especial, nos quais temos os Profissionais de Apoio Escolar com diferentes configurações a partir do discurso da LBI, contribui para se pensar nas produções de saberes que fundamentam a hegemonia dos discursos dessas políticas sustentadas pelos enunciados da referida lei.

Ainda, neste momento é necessário entender o que Foucault define como saber para prosseguirmos com a discussão da arqueologia, que toma esse elemento como centro para direcionamento das suas análises:

[...] a esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber*. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico[...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] (Foucault, 2008a, p. 204-205, grifo do autor).

Interessante compreender que o saber está para além de um campo do conhecimento, visto que ele é um discurso geral reproduzido pelas pessoas e instituições sociais, formando teorias e conhecimentos (científicos, religiosos, políticos) e se relacionando sempre a uma época, sendo que objeto que esse saber constitui torna-se social. Um exemplo está tratado em *As Palavras e as Coisas*, pois Foucault (2000) apresenta as condutas como o trabalho de cada um, as formas de se comunicar e de se expressar representam comportamentos que se fixam a um determinado período temporal e espacial. Essas representações sobre as formas de vida, de trabalho e sobre as formas de linguagem são formas de constituição de objetos pelos saberes de uma determinada época apropriados pela sociedade.

Nessa compreensão do saber, ao contrapor as políticas de inclusão, voltadas para a educação especial, quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, nesta pesquisa é fundamental desenvolver análises dos discursos das políticas postas como verdadeiras num contexto legal, ainda que a vontade de verdade seja ancorada pelas práticas discursivas (os enunciados dessas políticas), com o que também é resultado de forma inter-relacionada com as práticas não-discursivas (aquilo que está visível nas práticas em geral).

Correspondendo a uma época contemporânea em que o surgimento dos sujeitos denominados de “Profissionais de Apoio Escolar” é emergente, há saberes que fundamentam a existência de discursos hegemônicos, bem como existem discursos formados por práticas discursivas desses saberes. Nesse intuito, a emblemática temática discursiva de educação inclusiva, a educação “para todos”, reforçando a constituição das políticas de educação especial para as pessoas com deficiência na rede comum de ensino, avançam no patamar do discurso hegemônico de todas as pessoas com acesso à educação, e, por meio desse direito, o acesso a outros direitos sociais para que as pessoas com deficiência possam, como cidadãos, ser sujeitos

da proclamação do discurso da sociedade neoliberal no que compete à produção, ao consumo, à concorrência, à liberdade e à autonomia.

No espaço escolar, uma vez inserida a população com deficiência, os Profissionais de Apoio Escolar demarcam o trabalho pedagógico na promoção da atuação social dessa população por meio das técnicas de governo que as normativas dos serviços dos Profissionais de Apoio Escolar possibilitam, influenciadas pelos saberes que formaram o discurso da LBI na definição dos Profissionais de Apoio Escolar. E, como saberes definidos para utilização e apropriação do discurso da inclusão, a LBI tomou esses saberes (médicos, científicos, econômicos) para, a partir deles, discursar sobre a definição do sujeito “Profissional de Apoio Escolar”.

No entanto, até aqui exposta a arqueologia como uma das fases dos estudos de Michel Foucault na centralidade do saber, é na fase genealógica que o discurso passa a ter uma análise mais enfática pelo filósofo francês, considerando as práticas não discursivas, ou seja, aquelas perceptíveis na materialidade desses discursos de forma geral, investigando as estratégias que estão imbricadas na hegemonia dos discursos que produzem relações de poder quanto à resistência e lutas à predominância da hegemonia discursiva. Já não com o foco na produção dos saberes que constituem os discursos, mas nas relações de poderes que lhes são exteriores.

Diante disso, nesta pesquisa de doutorado, a visão do pensamento arqueológico, ainda que não se desfaça no desenvolvimento do estudo, está intrinsecamente voltada para uma dimensão maior dos objetivos deste estudo, que está na congruência da genealogia, cujos saberes circulantes no discurso da inclusão contribuem com as políticas de educação especial, como um saber específico do contexto educacional, buscam por esse viés genealógico registrar as dispersões e descontinuidades de elaboração dessas políticas na oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar aos estudantes com deficiência na sala de aula do ensino comum.

Entendida como “uma análise histórica das condições políticas das possibilidades dos discursos” (Machado, 1982, p.188), a genealogia visa investigar o poder e as relações exercidas com a produção de saberes, cuja questão do poder do Estado não está como único centro de poder, mas o poder atuante em todas as instâncias para além das forças e do controle do Estado.

Visto que o discurso desponta um saber na arqueologia, na genealogia esse saber tem uma relação com o poder. Conforme o filósofo,

[...] o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. [...] Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder (Foucault, 1984, cap. VIII).

Para tanto, poder para Foucault (1984, 1995) não é algo que se conquista, mas é algo que se relaciona com outro para se manter, somente existe poder por uma ação sobre algo ou alguém, sendo, portanto, uma relação de força; ele é, então, uma ação sobre ações.

Em acordo com o estudo genealógico de Foucault, nas particularidades apontadas na citação anterior, esta pesquisa apresenta um entendimento de que o saber produz discursos que se manifestam em relações de poder. Dessa forma, esta pesquisa perpassa a busca de saberes que produziram o discurso da LBI, como será apresentado na próxima seção, atrelados a interesses de sujeitos detentores desses saberes que os constituem também enquanto sujeitos.

Foucault (2000), em seu estudo de 1966, em *As Palavras e as Coisas*, define o homem da modernidade como produto e, ao mesmo tempo, fonte de saberes. Daí a constituição dos sujeitos a partir dos saberes e não o inverso, como se poderia pensar. Mais adiante, no texto publicado em 1984 denominado *O Sujeito e o Poder*, Foucault (1995, p. 235) captura em seu estudo o sujeito enquanto uma produção de identidade do indivíduo por meio de relações de poder, sendo caracterizado esse sujeito em dois significados: “sujeito a alguém pelo controle e dependência e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”.

Ademais, as relações estabelecidas a partir do contexto de surgimento dos saberes, a relação com o poder sempre vai produzir mais poder. E o silenciamento da produção de poderes por meio dos saberes que constituem o discurso hegemônico constitui objeto de análise para Foucault, por isso, a arqueologia enquanto estudo centrado no saber e a genealogia enquanto estudo centrado no poder não se findam em etapas distintas uma da outra. Pelo contrário, se completam.

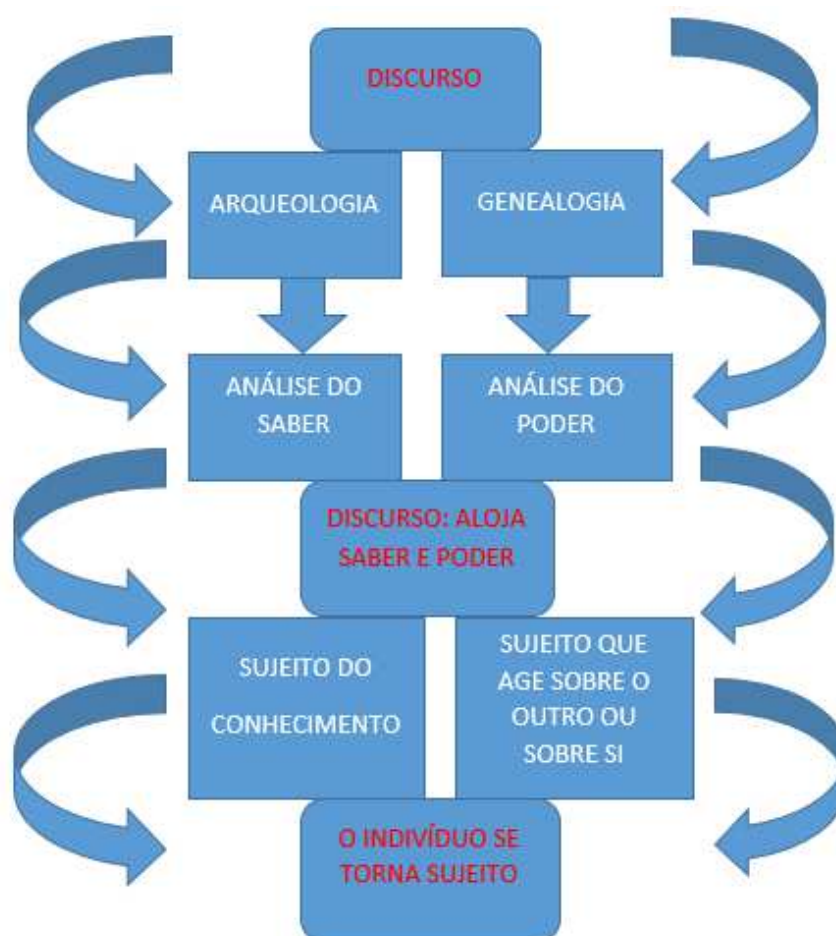
Por isso, em duas fases distintas de estudos, mas que têm a genealogia como absorvente da arqueologia, Foucault tem o propósito de estudar o saber no seu entorno naquilo que determina as práticas discursivas, ou seja, novamente reforçando, naquilo que é enunciável, para, a partir dos anos 70, analisar o saber como componente essencial do poder e este como provedor das práticas não discursivas, ou seja, daquilo que é visível.

Podemos compreender que o estudo de Michel Foucault, ao longo de suas escritas e linhas de investigação, possibilitou elos entre os conceitos de discurso, saber, poder e sujeito, cujas abordagens arqueológica e genealógica são dadas a partir do discurso enquanto prática social, conforme exposto em *A Arqueologia do Saber* em 1969 (Foucault, 2008a), e definindo-se como extensão conceitual em *A Ordem do Discurso* em 1970 (Foucault, 1996), em que o

autor trata o discurso ligado a um desejo manifestado por um determinado grupo social, ampliando na obra a discussão sobre o poder que são manifestos no discurso. Essa noção do poder, como afirma Veiga-Neto (2016), é abordada no marco inicial da genealogia por meio da célebre obra *Vigiar e Punir* em 1975.

Apresentamos a seguir a figura 1, que representa, sinteticamente, o percurso teórico do estudo de Foucault, considerando os conceitos entrelaçados entre a abordagem arqueológica e a abordagem genealógica da epistemologia do filósofo, quais sejam: discurso, poder, saber e sujeito.

Figura 1- Síntese ilustrativa do estudo de Foucault



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa ilustração sobre as fases do estudo do filósofo, a figura 1 apresenta a constituição dos discursos em dois momentos: num primeiro momento, na questão arqueológica, é analisado o discurso na produção de verdades pelos saberes; num segundo momento, a abordagem genealógica com a manifestação de poder nas disputas de saberes e constituições de sujeitos.

O discurso, a todo instante, passa pelo caminho da constituição do indivíduo enquanto sujeito, pois é por meio da adoção dos discursos que o indivíduo se constitui na identidade que é tomada como sua, moldada pelos saberes e pelas relações de poder que tais saberes incitam no indivíduo para se constituir num determinado tipo de sujeito.

Como afirma Paraíso (2012, p. 29), nos escritos e análises de Foucault, “[...] o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, [...] das relações de poder-saber”. Por isso, na ilustração, a figura inicial seguida ao centro da imagem vem com palavra “discurso”, seguida ao centro ainda as palavras saber e poder, que são relações intrínsecas no discurso e, por fim, na centralidade culmina com a produção do indivíduo em sujeito.

Por essa razão, enquanto pesquisa da linha crítica da realidade, temos como referência em Foucault as bases de suas análises arque-genealógicas para que o objeto de estudo possa ser aqui sempre analisado, interrogado e problematizado, pois, dessa forma, os estudos de Michel Foucault permitem mostrar como os discursos podem se tornar verdadeiros, quais as relações de poder estão imbricadas na produção desses discursos, bem como quais estratégias foram utilizadas para produzi-los e quais foram os descartes de enunciados e outros discursos, assim autorizando e legitimando um tipo de discurso sobre outros e produzindo e controlando subjetividades.

Aproximando esse pensamento ao objeto de estudo desta tese de doutorado, analisando o que tem a síntese demonstrada na figura 1 sobre a estrutura do estudo de Foucault, o discurso da inclusão, que já é um imperativo incontestável na contemporaneidade social, desmembra em outros discursos que fabricam saberes no campo da educação, legitimando a educação especial como um campo de saber que postula novas políticas.

Diante dessa questão, a LBI, enquanto elemento normatizador, aplica seus enunciados sobre a definição do Profissional de Apoio Escolar, que é uma das ofertas do serviço da educação especial para estudantes com deficiência, fruto de relações do saber-poder que transforma o sujeito “Profissional de Apoio Escolar” em objeto dos saberes produzidos para a publicação de políticas e, também, transforma esse profissional no assujeitamento desses discursos, produzindo subjetividades que são frutos do que se diz sobre esse sujeito.

Retomando o pensamento do filósofo francês, considera-se como as principais obras publicadas na fase arqueológica, entre livros e cursos, as seguintes: *História da Loucura*, de 1961, publicado pela primeira vez no Brasil em 1978 com a tradução em português, que trata da arqueologia do saber psiquiátrico (Foucault, 1978); *O Nascimento da Clínica*, de 1963, com tradução para o português no Brasil em 1977, correspondente à arqueologia da clínica médica,

mais especificamente à anatomia (Foucault, 1977); bem como *As Palavras e as Coisas* de 1966 (Foucault, 2000) e *A Arqueologia do Saber* (Foucault, 2008a), já citadas no decorrer desta seção, tratando-se, respectivamente, do estudo arqueológico das Ciências Humanas e da crítica do autor aos estudos anteriores da arqueologia. Esta última se apresenta como uma forma de investigação dos discursos.

Ao considerarmos a ênfase epistemológica quanto ao objeto de pesquisa desta tese, os desdobramentos dos enunciados da LBI enquanto elemento normatizador de políticas públicas de educação especial sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, não desprezamos o que os estudos arqueológicos podem oportunizar como relevância para as áreas dos saberes da política educacional no manifesto do discurso da inclusão escolar para as pessoas com deficiência, embora não façamos desses estudos a centralidade desta pesquisa.

Mesmo sendo relevante apresentar como perpassam a formação do discurso tratado pela LBI no contexto da configuração do sujeito Profissional de Apoio Escolar, sabemos que é preponderante reconhecer também esse sujeito enquanto profissional provedor da contribuição da inclusão escolar da população com deficiência, bem como todo o complexo escolar envolvido nesse processo de incluir.

Buscamos na arqueologia o entendimento de como, na contemporaneidade, todos se tornam sujeitos do conhecimento articulado pelo discurso da inclusão e, ao mesmo tempo, assujeitados ao saber originado por esse discurso. Mas é pela genealogia que é possível buscar o motivo desse discurso da inclusão tornar os indivíduos em sujeitos assujeitados a ele (ao discurso). Por isso, a aproximação desta pesquisa com a fase genealógica dos estudos de Foucault.

3.2 As ferramentas conceituais na genealogia

Como dito anteriormente, a arqueologia e a genealogia não são etapas do estudo de Michel Foucault que se rompem linearmente, mas são complementares no avanço do estudo do filósofo, quando o saber deixa de ser o foco central das pesquisas do filósofo, para se buscar no poder as análises da produção dos saberes e da constituição do sujeito.

Num período de transição da fase arqueológica para a fase genealógica dos estudos de Foucault, *A Ordem do Discurso*, obra publicada em 1971, apresenta a questão do ser-saber. Mas é na obra de 1975, *Vigiar e Punir- nascimento da prisão* que a genealogia vai se consagrar com a dedicação do filósofo na obra, como afirmam Veiga-Neto e Saraiva (2011), quanto à busca da compreensão da constituição do sujeito nas relações de poder na Modernidade. Essa

fase prossegue ainda com *A vontade de Saber* (Foucault, 1999), publicado em 1976, sendo o primeiro volume da trilogia História da Sexualidade com ênfase na interdição da verbalização do desejo, em que o autor “formula a sua analítica do poder” (Prado Filho, 2017, p. 313).

A fase genealógica se prolonga em dois momentos: década de 70 do século XX com a genealogia centrada na questão do poder, mas em meio à uma discussão do poder sobre os corpos, e no início da década de 80 do século XX, cujo trabalho foi interrompido pelo falecimento do autor. Nessa fase inacabada do estudo de Foucault, o poder é analisado no controle e cuidado de si, perseverando a moral e a ética nos caminhos genealógicos em que o poder e o saber produzirão sujeitos e esse modo de subjetivação passa a ser o eixo central dos estudos de Foucault.

A extensão da genealogia pelos campos do poder sobre os corpos, articulados a saberes que colocam os indivíduos na condição de sujeitos a, Foucault também fez um percurso pela moral compreendida como um conjunto de regras produzidas pelas instituições sociais, constituindo assim o sujeito ético dessas regras, tendo sempre o cuidado de si, o seu gerenciamento de condutas próprias consigo mesmo.

A partir dessa questão, a intenção genealógica da pesquisa do autor foi investigar “os modos pelos quais os indivíduos são levados a se reconhecerem como sujeitos [...]” (Foucault, 1998, p. 10). Nesse caso, o objeto em análise foi o sujeito sexual, cuja sexualidade instituiu um discurso que, por meio de saberes produzidos pelo poder sobre o corpo, constituía o sujeito de desejo.

Nessa vertente, Veiga- Neto (2016, p. 79) afirma que Foucault analisa “como se dá a relação de cada um consigo próprio, – e, no caso, com o próprio sexo ou, talvez melhor, por intermédio do próprio sexo – e, a partir daí, como se constitui e emerge sua subjetividade” (Veiga-Neto, 2016, p. 79). Para Foucault, a ética faz parte da moral e, conforme nos apresenta Veiga-Neto (2016, p. 82, grifo nosso), a ética na concepção foucaultiana é como “cada um **se vê a si mesmo**”.

Nessa fase de suas escritas, o autor assinala que fazer esse estudo sobre a sexualidade para entender a constituição do sujeito pela percepção de si mesmo enquanto um sujeito de desejos não seria possível “sem empreender, portanto, *uma genealogia*.” (Foucault, 1998, p. 11, grifo do autor).

Definindo essas etapas que se constituem nos estudos de Foucault, “o sujeito é um produto ao mesmo tempo dos **saberes**, dos **poderes** e da **ética**”, conforme afirma Veiga-Neto (2016, p. 82, grifo nosso). Considerando, no entanto, os dois momentos de estudos de Foucault, nas palavras do autor (Foucault, 1998), na análise arqueológica é possível analisar as

problematizações do discurso e na análise genealógica, a formação desses discursos pelas práticas e modificações que as findam.

Por essa razão, considerando os estudos de Foucault nas duas vertentes, a arqueológica e a genealógica, embora haja o foco na questão da ética e no cuidado de si na última fase, compreendemos, como afirmado pelo filósofo, a parte da ética no campo da genealogia. E ainda, como afirma Veiga-Neto (2016, p. 37, grifo nosso), “[...] na terceira fase não há um método novo; a ética é um campo de problematizações que se vale *um pouco* de arqueologia e *muito* de genealogia [...]”.

No entanto, quando esta pesquisa de doutorado objetiva analisar, no foco da racionalidade de Estado neoliberal, a produção das políticas públicas da educação especial em decorrência dos enunciados da LBI a respeito da oferta do serviço do Profissional de Apoio Escolar, é na genealogia que encontra a questão das relações de poder e da produção de saberes, que se constituem nas diferentes configurações dos Profissionais de Apoio Escolar no atendimento aos estudantes com deficiência, na condição de sujeitos do discurso da inclusão. Esses sujeitos são capturados na qualidade de assujeitados pelas diretrizes que embasam o trabalho desses profissionais a partir do contexto do discurso da referida lei federal.

A problemática da questão do governo (sobre si e sobre os outros) passa a ser o foco de estudo das relações de poder-saber para Foucault a partir de meados da década de 70 do século XX, prosseguindo na genealogia da questão da ética nos anos 80.

A centralidade das formas de poder sobre o corpo, a princípio, como apresentado na questão do poder disciplinar, foi desenvolvida nas obras *Vigiar e Punir* e *Vontade de Saber*. Como analisado por Foucault (2014), o poder sobre os corpos individuais com procedimentos na organização deles no espaço e com técnicas que tornavam esses corpos dóceis, configurava-se no contexto de uma sociedade disciplinar.

Buscando a aproximação desse contexto com a tese desta pesquisa, o corpo é de onde advêm os processos de poder. O corpo do estudante com deficiência no território escolar ecoa uma série de demandas e emerge historicamente lutas, que antes estavam fora, para dentro do contexto escolar. Genealogicamente, esse foi o efeito do poder das chamadas políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência. As disputas continuam agora como dispositivos já instaurados, alguns por prescrição legal como o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar³¹.

³¹ Não discutimos nesta tese de doutorado como esse Profissional de Apoio Escolar deveria atuar se considerássemos as lutas ascendentes e transversas nos corpos controlados pela atuação desse profissional, mas possibilitamos, a partir de nossa pesquisa, novos olhares e novas investigações a respeito de quem seja e quais são os discursos desses atores no território escolar no discurso da inclusão escolar.

Foucault vai prosseguir no estudo do poder sobre o corpo coletivo e não mais individual, o poder exercido sobre a vida da população. No curso *Em Defesa da Sociedade*, ministrado no *Collège de France* no período de 1975-1976, Foucault (2019, p. 203) apresenta uma transição do poder disciplinar que se instalou no final do século XVII e no decorrer no século XVIII para uma nova técnica de poder a partir da segunda metade do século XVIII. Aborda o biopoder enquanto nova técnica de poder para governar agora uma população, sem suprimir a técnica disciplinar, ou seja, não dispensava as “técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, [...] mediante todo um sistema e vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações [...]”. E, mais adiante, o filósofo esclarece:

[...] mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie (Foucault, 2019, p. 2004).

Essas intervenções e controles da vida, essas formas de regulação sobre o individual para o coletivo, o filósofo denominou de biopolítica, cuja articulação entre o poder disciplinar e o regulador o autor denominou de norma. Partindo da definição de que a norma é uma regra natural nos discursos da disciplina, e que age tanto sobre o corpo do indivíduo quanto sobre o corpo da população, Foucault (2019, p. 213) abrange o biopoder como próprio da sociedade da normalização³², sendo essa uma sociedade em que a norma da disciplina e a norma da regulamentação “[...]se cruzam conforme uma articulação ortogonal”, estendendo-se “[...] do orgânico ao biológico, do corpo à população[...]”.

No tocante a essa definição de sociedade, utilizamos do pensamento de Lopes e Fabris (2016, p. 42), de que a definição de norma coopera para o entendimento de que

[...] a norma age tanto da definição de um modelo tomado *a priori* a aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência

³² “O conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações” (Castro, 2009, p. 308).

para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros.

Ponderamos a ênfase no pensamento das autoras, uma vez que esta pesquisa considera o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, a partir dos enunciados da LBI sobre a definição desse profissional e na consequente produção de políticas para sua atuação enquanto serviço da educação especial. E, para tanto, na compreensão do processo de elaboração da LBI apresentado na seção a seguir desta pesquisa, as pessoas com deficiência são configuradas no processo de elaboração de políticas públicas para satisfação dos seus direitos e deveres, numa concepção do “ ‘normal universal’ [...] a partir do normal que é determinado no interior das comunidades e ou grupos sociais” (Lopes; Fabris, 2016, p. 44-45).

Considerando o primeiro volume de *A História da Sexualidade- Vontade de Saber* de 1976 e o curso *Em Defesa da Sociedade* de 1975-1976, no próximo curso ministrado no *Collège de France* em 1977-1978 denominado *Segurança, Território e População*, embora Foucault (2008c) retorne à problemática do biopoder, não é com essa terminologia que o autor distingue a nova tecnologia de poder. Não se trata da biopolítica, conforme o curso anterior, mas de dispositivo de segurança.

Por dispositivo de segurança, Foucault (2008c, p. 8-9) vai tratar as técnicas e modalidades de poder contemporâneo, assim, mais especificamente introduzida a temática na aula de 11 de janeiro de 1978, cujo autor define como “conjunto de fenômenos” acerca da criminalidade considerados “numa série de acontecimentos prováveis”, avaliando a média e os limites de até onde as ações/fatos podem ser aceitáveis socialmente.

Sendo assim, a estatística e os cálculos de custo dos riscos da população representam a nova modalidade de poder inserida para além da soberania e da disciplina, a partir de mecanismos de segurança, como afirma Foucault (2008c, p. 13), que não se sobrepõe aos mecanismos “jurídicos-legais” ou aos “disciplinares”, mas “[...] em boa parte, na reativação e na transformação” desses dois mecanismos.

Nesse sentido, como expressão de modernidade sobre o poder, a expressão “segurança” contrapôs-se ao arcaico conceito das tecnologias disciplinares. O poder sobre o corpo do indivíduo avançou para o poder sobre a população (corpo-espécie), cuja condução das condutas permitiu a ação do Estado com o governo.

Por isso, a necessidade de se governar de forma racional, articulada com os dispositivos de segurança, possibilitando a circulação da população, gerenciando suas áreas de riscos, para

melhores e maiores possibilidades de áreas de negociações econômicas, já que os espaços da cidade e seus entornos, a partir do século XVIII, como afirma Foucault (2008c, p. 17), precisavam de um “[...] desencravamento espacial, jurídico, administrativo, econômico [...]”.

Pensando nesse controle da população, buscamos os fundamentos do poder enquanto formas de “conduzir condutas” (Foucault, 1995, p. 244, grifo do autor), utilizando do sentido de governar a vida do outro ou de si mesmo, mas sem a forma ampla “da ordem do *governo*. [...] Governar nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros”.

Sem se apoiar restritamente à palavra em sua origem e sim a “governo”, como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952), a ideia de governo está no gradiente em “designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros [...]”.

Ao tomarmos o pensamento de Foucault (2008c) nesse aspecto do ato de governar a conduta de si ou dos outros, entendemos que as políticas públicas são um conjunto de formas de governo sobre a população. E, por sua vez, esse conjunto de formas de governo denomina-se governamentalidade, como define o filósofo. Apropriando-nos do conceito do filósofo, no contexto do discurso da inclusão escolar às pessoas com deficiência, a governamentalidade atua no controle dessa população.

Nas palavras do autor, em primeiro lugar, o entendimento de governamentalidade é

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises, e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2008c, p. 143).

Nesse sentido, a partir da governamentalização do Estado dada pelas formas tendenciais desse tipo de poder (conduzir as condutas de si e dos outros) sobre as formas de poder disciplinar, a governamentalidade torna-se um tipo de poder avançado, em que o Estado com fim em si mesmo já não tem mais eficácia de atuação social e, sim, como afirma Foucault (2008c, p. 145, p. 146), age como um “Estado de governo, que tem essencialmente por objeto a população e que se refere [a] e utiliza instrumentos de saber econômico”, correspondendo “a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança”.

E é nesse sentido, com “o aumento da circulação da massa”, conforme o pensamento de Fabris e Klein (2013, p. 28), que surge a necessidade de “um maior investimento nos dispositivos de segurança”. As autoras, ao se apropriarem do pensamento de Foucault,

contextualizam a escola de massas como um “tipo que surge justamente para dar conta de uma parcela da população que precisa ser normalizada, regulada e, principalmente, vigiada”.

Por consequência, ao se pensar na inclusão como um dispositivo de segurança no contexto da racionalidade neoliberal, seu discurso dado de forma imperativa aguça as políticas de oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar a se manterem como um reflexo do contexto do discurso da LBI a partir da definição dada do que o sujeito “Profissional de Apoio Escolar” tem a fazer, sem delimitar o que ou quem seja esse sujeito de fato, pelos enunciados tratados nessa norma.

Como continuação da discussão sobre os mecanismos de segurança do biopoder, já iniciada no curso de 1977 a 1978, posteriormente denominado *Nascimento da Biopolítica* e ministrado no *Collège de France* no período de 1978 a 1979, o filósofo persiste na analítica do poder, aprofundando sobre a arte de governar na abordagem da governamentalidade, política do liberalismo clássico e do neoliberalismo contemporâneo.

Para Foucault (2008b), o liberalismo menos se organizou em função do direito do que pela sua demasia em governar. A forma de governar no limite que se liga à economia política destaca no liberalismo um regime de verdade que o filósofo denominou como um período

[...] marcado pela articulação, numa série de práticas, de um certo tipo de discurso que, de um lado, o constitui como um conjunto ligado por um vínculo inteligível e, de outro lado, legisla e pode legislar sobre essas práticas em termos de verdadeiro ou falso (Foucault, 2008b, p. 25).

Esse regime de verdade será apontado pelo filósofo no liberalismo pela presença do mercado. Para Foucault (2008b, p. 45), o mercado definirá que “[...] um bom governo já não seja somente um governo justo”. Para ser um bom governo, o mercado é que o fará funcionar “com base na verdade”. É o mercado que vai dizer a verdade em relação à prática governamental.

Essa “veridição” da arte de governar por meio da naturalização da atuação do mercado aponta a governamentalidade do Estado (neo)liberal para uma problematização no campo educacional: a materialização dos discursos neoliberais no âmbito das políticas públicas de inclusão, entre as quais a formação de políticas de educação especial, acerca da oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, irá se fundamentar nas questões da autonomia dos estudantes com deficiência, na responsabilidade social e no papel de agente da inclusão desempenhado pelos Profissionais de Apoio Escolar, na performance e eficiência da atuação

desses profissionais diante de suas demandas com o público da educação especial, bem como na formação para a cidadania e eficácia na prática de governanento pelo campo da educação.

É no curso de 1978-1979 que Foucault (2008b) vai discutir sobre a questão neoliberal estadunidense com a formação do sujeito *homo economicus* e o conceito de capital humano. Enquanto no Liberalismo Clássico esse sujeito era o sujeito de troca no mercantilismo, no neoliberalismo esse sujeito, diante das atuações do mercado, passa a ser o seu próprio capital, gerente de si mesmo.

O homo oeconomicus (sic) é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o homo oeconomicus (sic) parceiro da troca por um homo oeconomicus (sic) empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (Foucault, 2008b, p. 311).

Esse *homo economicus*, para os neoliberais, é a própria fonte de investimento que formará o que o autor chama de “competência-máquina”, e que os neoliberais chamam de “investimento educacional”, considerando que, como afirma Foucault (2008b, p. 315), “[...] os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional”.

Nesse sentido, a análise da questão da biopolítica apresentada no curso *Em Defesa da Sociedade* para a passagem da governamentalidade apresentada em *Segurança, Território e População*, demarca, com esses estudos apresentados no curso *Nascimento da Biopolítica*, uma relação em que o biopoder é investigado pelo autor nesses cursos por meio das formas de governo e o papel do Estado nessa configuração entre a biopolítica e a governamentalidade.

É na autolimitação estatal e na formação do sujeito *homo economicus* que a governamentalidade, como tática de arte de governar, é tomada como ponto fundamental nos estudos do filósofo nessa tríade de cursos.

Considerando a trilogia dos cursos da década de 70,

[...] Foucault provoca um certo deslocamento ou mesmo uma ampliação de sua analítica do poder, perfazendo uma incursão na reflexão acerca do Estado como governo sob forma política, tematizando as artes de governar. Dessa forma há o acoplamento na analítica do poder, de outros domínios, de outros conjuntos de práticas e também de outras instâncias, de sorte que o domínio do corpo e das instituições adstrito à tecnologia disciplinar é ampliado para o domínio da vida dos homens e de sua gestão, numa estratégia biopolítica de regulação da vida (Resende, 2018, p. 11).

Considera-se que, desde o curso de 1975-1976 (Foucault, 2019a), e com mais aprofundamento nos cursos de 1977-1978 (Foucault, 2008c) e de 1978-1979 (Foucault, 2008b), a questão do governo foi desenvolvida pelo filósofo relativa sempre à forma de conduzir a conduta das pessoas. Assim comenta o filósofo no curso de 1979-1980, também ministrado no *Collège de France* denominado *Do Governo dos Vivos*:

[...] procurei esboçar um pouco essa noção de governo que me parece muito mais operacional do que a noção de poder, “governo” entendido, claro, não no sentido estrito e atual de instância suprema das decisões executivas e administrativas nos sistemas estatais, mas no sentido lato, e aliás antigo, de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir a conduta dos homens. [...] E foi no âmbito geral dessa noção de governo que procurei estudar [...] o nascimento da razão de Estado no século XVII, entendida não como teoria ou representação de Estado mas como arte de governar, como racionalidade que elabora a própria prática do governo, e [...] o liberalismo contemporâneo, americano e alemão [...], o liberalismo entendido, [...] não como teoria econômica ou como doutrina política mas como certa maneira de governar, certa arte racional de governar (Foucault, 2018, p. 13).

A partir desse curso, já em transição da genealogia do poder para a genealogia da ética, do cuidar de si, Foucault (2018) inicia a discussão sobre os processos de subjetivação e prossegue em *História da Sexualidade*, nos volumes II e III, no ano de 1984, com a genealogia do desejo e da moral. Conforme apresentado na citação anterior, o filósofo nitidamente destaca a noção de governo de forma central para a compreensão dos processos de constituição do sujeito, ou seja, dos processos de subjetivação.

Nos estudos de 1984, o entendimento e a discussão da subjetivação e da questão do governo de si perpassam a questão da ética na antiguidade na Grécia e em Roma, com o cuidado analítico das relações entre o indivíduo e o corpo, com um estudo “das relações do ser consigo, por meio das quais o sujeito governa a si mesmo” (Veiga-Neto; Saraiva, 2011, p. 07).

Governar os outros ou ser governado pelos outros e governar a si mesmo coloca a governamentalidade como conceito fundamental, cujas práticas de governo (condução de condutas) possibilitarão, como afirmam Veiga-Neto e Saraiva (2011, p.07), “examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna sujeito [...]”.

Ao pensarmos na produção de sujeitos no contexto do Estado neoliberal, partimos do ponto de que a disciplina, enquanto produtora de individualidades a partir da domesticação dos corpos dóceis, como bem trata Foucault (2014), implica pensarmos na produção das políticas de educação especial sobre a oferta do serviço dos profissionais de apoio como dispositivos de segurança para uma sociedade em que as pessoas com deficiência são capturadas pela instituição escolar e nela precisam estar “seguras” para sua formação cidadã e promoção de

atuação participativa no corpo social capitalista. No entanto, essa produção de subjetividades implica pensarmos também na produção dos corpos dóceis pelo mercado enquanto provedor de um governo verdadeiro, naturalizando todas as práticas de governo da população para uma questão racional e economicamente política, tornando o Estado cada vez mais governamentalizado e menos governante.

Para tanto, ao considerarmos o papel do capital humano para o consumo e para a educação, enquanto um campo de mercado para esse fim, identificamos que o contexto de neoliberalismo em Foucault, nos anos 1970 e 1980, não estava ainda dialogando com o contexto da tecnologia e da era digital, situações estas que vieram aprofundar as relações no neoliberalismo a partir do século XXI, cujas demandas do mercado de trabalho contemporâneo exigem do profissional/ trabalhador o domínio da era computadorizada, na vigilância invisível do tempo e das ações dos sujeitos, na incorporação de conhecimentos e avanço das informações de forma cada vez mais acelerada, exigindo um novo perfil dos trabalhadores. Essa demanda foi introduzida na atuação dos espaços escolares, com a emergência do discurso da inclusão escolar, com a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar ao prestar seus diferentes serviços aos estudantes com deficiência, exigindo novos saberes, novas condutas de controle e novas subjetivações para que essa população possa ser controlada pelo sistema neoliberal de governo.

Esse contexto nos leva a pensar no processo de subjetivação dos Profissionais de Apoio Escolar que desempenharão essa função tal como é possível lhe ser discriminada a partir dos enunciados da LBI, pois seu discurso imperativo viabiliza a esses profissionais atuarem como sujeitos condutores de condutas dos estudantes com deficiência, bem como serem sujeitos conduzidos pelas políticas neoliberais inclusivas.

Na escola, a governamentalidade neoliberal atua e impacta quando esse território é campo da materialização das políticas públicas de educação especial, em que a população com deficiência precisa estar sob controle. Os sujeitos constituídos a partir da função social que desempenham, dados os enunciados e discursos das políticas de atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, passam a ser tanto governados quanto governam a si e ao outro.

No caso do Profissional de Apoio Escolar, a LBI produziu discurso de ser ele um agente que auxilia o estudante em qualquer atividade escolar em que for necessário no interior da escola. Por isso, cabe-nos analisar, conforme apresentado adiante nesta pesquisa, como essas políticas têm-se manifestado com a produção desses sujeitos e como a racionalidade da arte neoliberal de governar se manifesta na produção dessas políticas que a LBI possibilitou serem formuladas.

No sistema capitalista, em que trabalhadores acabam sendo a massa passiva, docilizada pelo domínio do mercado, a biopolítica permite que a governamentalidade atue sobre a população. E, dadas as políticas de inclusão enquanto singulares aos acontecimentos do presente, a LBI, como um dos dispositivos legais que manifesta a propagação do discurso de inclusão dos estudantes com deficiência no contexto escolar, por meio da instrumentalização do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, tem em seu percurso a descontinuidade histórica das políticas, uma vez que a própria inclusão como tema discursivo de emancipação das pessoas com deficiência tem rupturas marcadas por interesses de cada tempo das (in)visibilidades desses sujeitos.

As obras que tratam sobre os cursos ministrados no *Collège de France: Em defesa da sociedade* (1975-1976); *Segurança, território e população* (1977-1978); *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979) constituem as fontes mais representativas do momento do estudo genealógico de Foucault na composição da estrutura política contemporânea, às quais esta pesquisa recorreu para direcionar os estudos das políticas de inclusão que passam a governar os corpos das pessoas com deficiência no âmbito escolar, tomando como objeto a formulação dessas políticas por meio dos enunciados da LBI.

A delimitação epistemológica permite pensar e problematizar a inclusão e os serviços oferecidos para o atendimento aos estudantes com deficiência como estratégia biopolítica utilizada para a subjetivação e governo desses estudantes enquanto grupos de excluídos do contexto escolar e social, tendo assim como foco para abordagem o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar na conjuntura do Estado neoliberal.

Desse modo, considerando a governamentalidade que as políticas de inclusão exercem acerca dos profissionais de apoio sobre a população de estudantes com deficiência, tem-se a ação de governamentalização do Estado no contexto contemporâneo neoliberal na condução da vida desses estudantes, dos profissionais envolvidos para o processo dessa inclusão escolar, sobretudo no contexto da sala de aula do ensino comum.

Por governamentalização do Estado, Foucault (1984, cap. XVII) explica:

[...] desde o século XVIII, vivemos na era do governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal, etc.;

portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade.

Por esse contexto, entendemos que, no cenário das políticas públicas de inclusão escolar, instaurou-se uma tática biopolítica configurada na instituição escolar, permitindo compreender as políticas locais e regionais de Profissionais de Apoio Escolar, a partir do contexto da LBI, como uma forma racional da arte neoliberal de governar no tempo presente, ou seja, como uma forma de economia política.

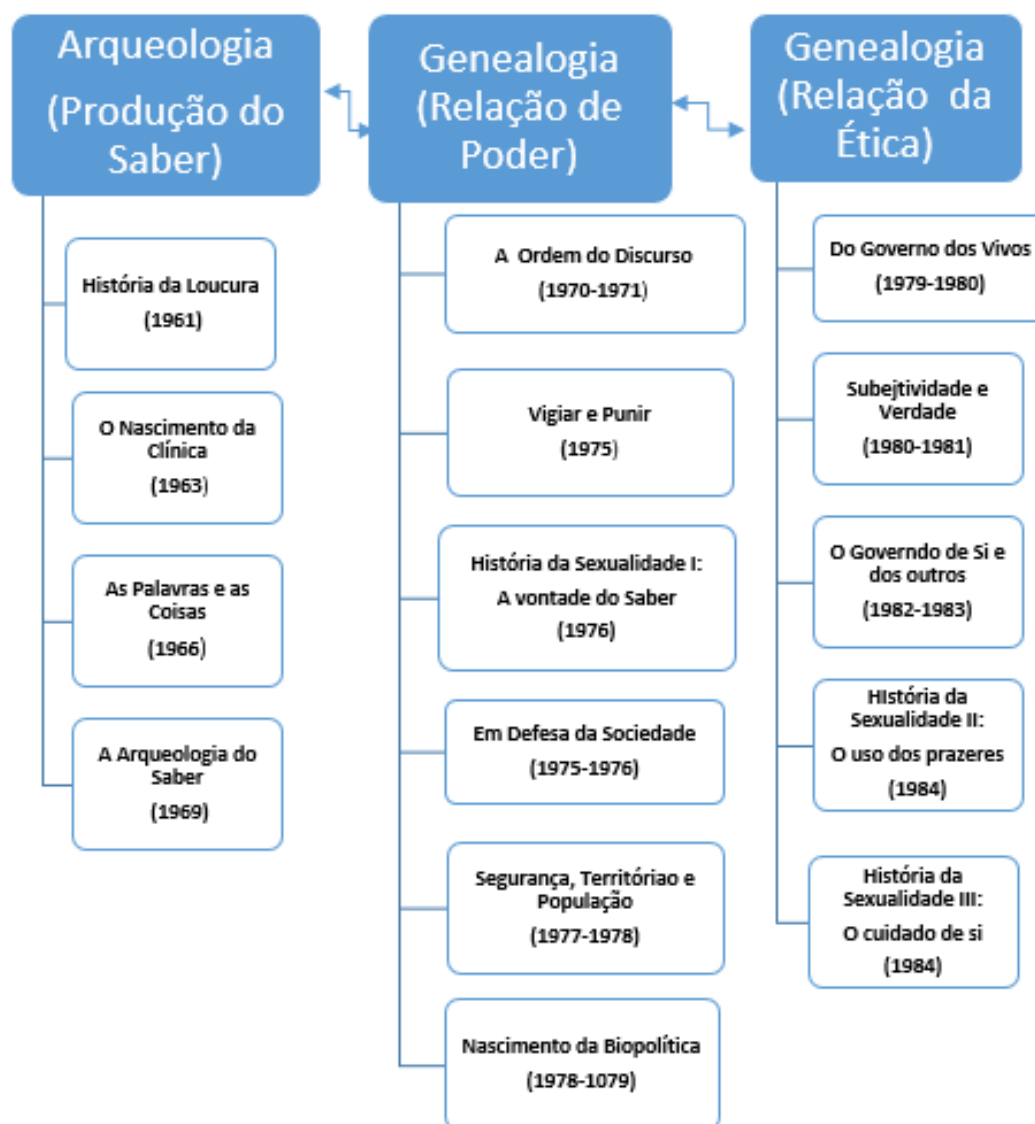
Num resumo do trabalho de Foucault, que tem como centro não as relações do poder, nem o discurso, mas a manifestação do discurso através das relações de poder dos saberes tomados como verdadeiros num dado contexto social, apresentamos as obras sobre seus estudos para compreensão da escolha do estudo genealógico na evolução da tese de doutorado em tela.

Compreendendo as escolhas metodológicas dos estudos de Foucault, temos a fase arqueológica, apresentada pela temática da produção do saber, em que esse não é domínio dos campos da ciência, embora estejam as ciências dentro de um campo de saber. Nesse sentido, a arqueologia, ao tratar da produção dos saberes, tem nos discursos dos saberes médicos a discussão da loucura em *História da Loucura*, e se estende com o saber da medicina em *Nascimento da Clínica*. Tomados como saberes não científicos, Foucault, nesse momento do estudo arqueológico do saber na produção dos discursos, busca comprovar as origens dos saberes. Aponta que, na condição da positividade desses saberes, eles têm algo que o constituem como tais durante os seus discursos. Na obra *As Palavras e as Coisas*, o autor enfatiza uma descontinuidade desses discursos e da produção desses saberes. A última etapa com foco nessas produções de saberes de forma descontínua no processo histórico se faz com a obra *A Arqueologia do Saber*.

A partir da investigação das produções de saberes nas obras citadas, identifica-se que Foucault não enfatiza tanto no estudo arqueológico do saber, mas se interessa pelo estudo genealógico das relações de poder, em que os saberes são as peças de relações de poder. Como afirma Machado (1982), esses saberes são incluídos em dispositivos políticos que, tomada a terminologia emprestada de Nietzsche, Foucault chama de genealogia.

Considerando o trajeto na junção da arqueologia e da genealogia nos estudos de Foucault, delimitamos por apresentá-lo na figura 2 com a denominação de “perfil arqueogenealógico”, por compreendermos a genealogia expansiva na maior parte dos estudos de Foucault, cujas fontes bibliográficas utilizadas na vertente epistemológica desta tese de doutorado demarcam a trajetória da genealogia nas discussões aqui realizadas.

Figura 2- Perfil arqueogenealógico de estudos de Foucault



Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 2, temos a introdução das relações de poder em meio aos discursos, como aponta obra *A Ordem do Discurso* e que Foucault, mais tarde, consagra essa questão da investigação genealógica das relações de poder pela razão do Estado, buscando a partir da instituição estatal analisar até onde as relações de poder estariam sendo geridas pelo Estado de forma cada vez menos coercitiva e mais governamentalizada. Por isso, em *Vigiar e Punir*, ainda com o fluxo do poder disciplinar, o autor avança para a questão do poder de forma invisível e descentralizada do Estado, mas por ele sendo racionalmente governado.

Dessa maneira, tanto em *Vigiar e Punir* quanto em *História da Sexualidade – A Vontade de Saber*, o poder e sua relação com o saber é enfatizada. Para além de um poder disciplinar,

um poder que atua sobre o corpo do indivíduo, esse poder atua em rede, com micropoderes sobre o corpo social. A ideia do filósofo persiste nesses estudos genealógicos sobre as relações de poder em apresentar de que forma essas relações se manifestam por meio dos discursos que formam os saberes.

A fase genealógica, na figura 2, apresenta então os cursos da década de 70, em que Foucault parte para a questão do poder atuante sobre a vida, o biopoder. Começa com a questão da biopolítica como um dispositivo de poder sobre a vida da população, conforme a discussão no Curso *Em Defesa da Sociedade*, perpassando a questão da governamentalidade como arte de governar do Estado em *Segurança, Território e População* e aprofunda em *Nascimento da Biopolítica* na centralidade de formas de governo sobre o corpo-indivíduo e o corpo-espécie.

Mais tarde, com a arte de governar por meio da governamentalidade como estratégia do Estado neoliberal, Foucault apresenta o poder pastoral como forma de governo para conduzir a condutas dos outros e de si, iniciada a discussão da arte de governar, conduzindo tais condutas com o curso *Do Governo dos Vivos* e avançando a discussão nos cursos posteriores, entre eles *Subjetividade e Verdade* e *O Governo de Si e dos Outros*.

Finalizando a ilustração com o período do tema sobre a ética e cuidado de si, matéria essa inacabada devido à morte do filósofo em 1984, são apresentados os estudos das técnicas do governo de si e da questão da ética com os volumes II e III da obra *História da Sexualidade*.

Reafirmando que não há uma limitação por períodos de tempo ou espaço que demarquem os estudos de Foucault no que tange à arqueologia ou à genealogia, tomamos pensamento de Veiga-Neto (2016, p. 39) nessa questão metodológica do filósofo francês, pois “[...] quanto mais se adentra na obra foucaultiana, vai ficando mais difícil aceitar essa periodização convencional”.

Por isso, compartilhamos da ideia de Veiga-Neto ao utilizar dos domínios do ser-saber/ser-poder/ ser-consigo, e nesses domínios expomos as tendências dos estudos da arqueologia e da genealogia como representados na figura 2, cujas obras elencadas são as fontes dos conceitos-ferramentas utilizadas nesta pesquisa de doutorado, sendo que nos centramos mais na genealogia com as questões do poder ecoando também sobre as relações da ética no contexto das políticas dos Profissionais de Apoio Escolar.

Nesse contexto, a presente pesquisa, ao provocar reflexões sobre as políticas de educação especial acerca da oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar aos estudantes com deficiência em sala de aula comum, a partir da interpretação dada pelo conceito que traz a LBI sobre esses profissionais, centra-se nas seguintes ferramentas conceituais em Foucault:

- a) as relações entre poder e saber quanto às análises dos discursos das políticas de atuação do Profissional de Apoio Escolar embasados a partir do texto da LBI, sob a lógica da racionalidade do Estado neoliberal pelo viés da genealogia, bem como a consequente produção de verdades sobre essa legislação e a normalização dos estudantes com deficiência enfatizada pela produção dos discursos legais desse serviço da educação especial;
- b) a governamentalidade no contexto da arte neoliberal de governar a educação e a estratégia da biopolítica como regulação das vidas no contexto da educação das pessoas com deficiência, a partir do trabalho do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar e a seleção (exame) dos estudantes público da educação especial destinados ao atendimento desse serviço, diante da liberdade e autonomia dos municípios na produção de discursos de políticas públicas locais para esse fim;
- c) os processos de subjetivação quanto à condição de constituição desses profissionais, bem como os demais profissionais do campo educacional, diante da atuação desse novo sujeito no cenário educacional na caracterização do *homo economicus* no empresariamento da educação diante do discurso das políticas de inclusão escolar.

Para tanto, seguiremos de forma mais detalhada nas ferramentas conceituais dos estudos de Foucault, no que tange às discussões das relações de poder e saber, governamentalidade, biopolítica e os processos de subjetivação dentro da lógica da racionalidade do Estado neoliberal.

3.3 Relações de poder e saber: a governamentalidade e o processo de subjetivação no contexto do Estado neoliberal

Conforme apresentado nesta seção, há uma classificação dos estudos de Foucault por uma periodização cronológica no século XX entre estudos arqueológicos e genealógicos. Nos anos 60, a centralidade dos estudos se refere às produções de saberes; nos anos 70, às relações de poder que se manifestam nas produções desses saberes e, no início dos anos 80, às relações da ética e do processo de subjetivação quanto às manifestações dos discursos produzidos nas relações de poder entre esses saberes, produzindo assim as subjetividades. Também aborda a possibilidade da existência de diferentes saberes, a maneira como foram produzidos e os efeitos de verdades que geram para e na constituição de sujeitos.

Foucault (1996, p. 60 e 61) apresenta os saberes constituídos pelos discursos em dois conjuntos: o “conjunto crítico”, para analisar como os saberes surgiram e o porquê de sua origem; e o “conjunto genealógico”, para definir na produção dos discursos quais “foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação” da produção desses saberes. No entanto, essas diferenças entre os conjuntos crítico e genealógico foram apresentadas apenas em *A Ordem do Discurso*, como afirma Kraemer (2018), não sendo mais discutidas em estudos posteriores, salvo que a genealogia se constituiu de forma avançada adiante nos estudos de Foucault numa

[...] abordagem crítica, no sentido Kantiano. [...]. Semelhante à crítica kantiana, Foucault não busca a verdade do objeto, mas as condições mediante as quais os objetos são possíveis, bem como as condições de produção de saberes e verdades sobre eles. (Kraemer, 2018, p. 50),

Nesse sentido, as relações entre poder e saber se findam na vontade de poder que os saberes geram e se constituem por essa vontade, tornando-se “como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (Veiga-Neto, 2016, p. 115). Como afirma Foucault (2014, p. 31), “o poder produz saber[...] e estão diretamente implicados”. Isso porque, para o filósofo, não são as ações do “sujeito do conhecimento” que produzem “um saber, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem [...]” que determinam os saberes.

Nessa circunstância, o filósofo, já não se ocupando mais em estudar a gênese e positivities dos saberes, passa a se preocupar com as formas de manifestação do poder sobre a analítica do poder, e não sobre uma teoria deste, a partir do momento que manifesta o poder como ações pulverizadas, como rede, e não como foco a partir de um lugar. Tomando o corpo como o objeto primeiro dessa relação de poder, o autor identifica a naturalização do poder por forma de micropoderes espalhados por toda a sociedade, descentralizando-o do Estado e este, por sua vez, como Estado governamentalizado, age por meio da governamentalidade (Foucault, 1984).

A partir da década de 70 do século XX, quando em *Vigiar e Punir* e *Vontade de saber*, seguindo na trilogia dos cursos de 1975, 1976 e 1977, Foucault (1999, 2008b, 2008c, 2014, 2019a) começa a se dedicar aos estudos do poder sobre os corpos. Várias tecnologias de poder são analisadas desde o século XVII até a contemporaneidade política, sendo o biopoder o processo de organização da vida social que se incumbiu de controlar e manter as relações de poder do corpo e da vida.

Dessa forma, como afirmam Lopes e Fabris (2016, p. 23), os cursos *Segurança, Território e População e Nascimento da Biopolítica* apresentam de forma explícita o interesse de Foucault “[...] pelo tema do (neo)liberalismo”, oferecendo “[...] percursos investigativos” para a compreensão do processo de “governamentalização” como “uma constante que caracteriza o Estado moderno”.

Para tanto, entendida a racionalidade de Estado neoliberal como uma forma de vida fixada no âmbito do mercado e da economia, produtora de subjetividades, a configuração dessa sociedade se destaca pela participação de todos no consumo, fluxo e giro de capital, *performance*, aprendizado ao longo da vida, empresariamento e empreendedorismo, capitalizando a vida e classificando os sujeitos dentro de padrões e curvas de normalidades, como mostram estudos de Fabris e Lopes (2016).

Foucault (2008c), nesse enquadramento da sociedade em novo prisma de observação, ao estudar a sociedade da seguridade, em meio às questões das novas demandas do controle de governo por meio de gerenciamento de riscos da população para atender às questões do Estado neoliberal, a questão da norma e produção de normalidades é postulada no que foi apresentado na obra *Vigiar e Punir*, no que se refere à sociedade disciplinar. O corpo seria a fonte de controle do poder, e avança para o poder regulador, em que não mais só disciplina o corpo, mas controla a população, a partir de curvas de normalidades dentro de grupos de riscos sociais, define-os na garantia dentro de uma faixa matizante da norma.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, não há um caráter primitivamente prescritivo da norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis (Foucault, 2008c, p. 75).

Essa forma de “normalização” disciplinar (dispositivos disciplinares), que o autor define como diferenciação para a norma em sua função primeira nas técnicas disciplinares como “normação”, faz a identificação dos sujeitos de uma forma oposta e dicotômica: normais/anormais; incluídos/excluídos; sãos/loucos, etc. Dessa maneira, ela (a disciplina) classifica os sujeitos, as ações, os lugares... como afirma o filósofo (2008c, p.75), “em função de objetivos determinados”, resultando “a norma disciplinar”, nas palavras de Lopes e Fabris (2016, p. 42), “a partir de um normal universal”. Nos mecanismos de seguridade pela

governamentalidade, já no governo das condutas da população, temos na contemporaneidade a normalização constituída a partir do normal determinado no interior das comunidades e ou grupos sociais” (Lopes; Fabris, 2016, p. 45).

Quanto à sociedade regulada por mecanismos de segurança, Foucault (2008c, p. 83) define:

[...] aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais.

E é a partir daí que os dispositivos de segurança garantindo a movimentação, a liberdade de fluxo e a máxima produtividade social com o mínimo de intervenção estatal ganha espaço. A normalidade passa a ser relativa e a arte de governar centra-se “[...] pelo binômio segurança-risco e segundo a racionalidade teórica e prática de uma governamentalidade [...]” (Fonseca, 2018, p. 117), sem que as categorias entre os dispositivos (disciplinares e de segurança) tenham hierarquia de um sobre o outro ou anulem um sobre incidência do outro.

Esse é o fim da governamentalidade: garantir, por meio dos mecanismos de segurança ou da intervenção estatal, os fenômenos naturais dos “processos econômicos” ou dos “processos intrínsecos à população”, em que a atividade do governo consiste em alcançar a população por meio da racionalidade manifestada de forma concorrencial.

A partir do século XVIII, como apresenta Foucault (2008c), quando a população passa a ser objeto e sujeito de medição, classificação, ordenação e governo do Estado governamentalizado, as práticas de normalização são refletidas tanto no corpo individual quanto no corpo da população, tornando-se, nas palavras de Fröhlich (2019, p. 59), “[...] necessário e de maneira simultânea, corrigir e normalizar os sujeitos que podem ser/são um risco para o estabelecimento de uma população organizada e sadia”. E é sobre a avaliação e controle das regularidades dos diferentes grupos em faixas de suas normalidades que ocorre a produção de saberes estatísticos para a proliferação da norma e então a biorregulação feita pelo Estado. A produção desses saberes estatísticos permite a circulação de grupos diferenciais dentro do que seja considerado em gradientes de normalização, no que for normal para cada

grupo, e que, por sua vez, cria uma pluralidade de subjetividades determinadas pelas condições da norma à qual esses sujeitos são assujeitados.

Considerando essa dimensão teórica até aqui apresentada pelo contexto de segurança, riscos e estatística da população no marco das relações de saber e poder sobre a população, a presente pesquisa de doutorado, no contexto do objeto de estudo, pondera as questões da produção de discursos de políticas de educação especial sobre a oferta do serviço de Profissionais de Apoio Escolar, classificando, criando estatísticas do público atendido, não apenas na esfera de ser um estudante com deficiência, mas na avaliação de suas condições, no exame para determinar quem deve ser assistido por esse serviço, aquele que gera mais risco para o processo de ensino e de aprendizagem ser comprometido. Um gradiente desse público da educação especial é colocado na estatística, seu território é mapeado e são consideradas as condições de quem pode ou não receber o direito de ter em sala de ensino comum a materialidade da política diretiva dessa modalidade no contexto escolar. Então, a partir da produção de discursos de políticas para a efetivação do serviço da educação especial na oferta dos Profissionais de Apoio Escolar, vários são os tipos de subjetividades produzidas por esses profissionais a partir desses discursos, para diferentes tipos de atendimento aos estudantes com deficiência.

Em tempos de uma sociedade capitalista, em que o Estado neoliberal atua como marca das subjetividades dos sujeitos, o autor apresenta que

[...] o poder do Estado (e esta é uma das razões da sua força) é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora. Acho que nunca, na história das sociedades humanas - mesmo na antiga sociedade chinesa -, houve, no interior das mesmas estruturas políticas uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização. Isto se deve ao fato de que o Estado moderno ocidental integrou, numa nova forma política, uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs. Podemos chamar esta tecnologia de poder pastoral (Foucault, 1995, p. 236).

Foucault já havia problematizado essa forma do poder pastoral nas aulas do curso *Segurança, Território e População*, ao trabalhar a relação do sujeito com a verdade, cujas práticas do cristianismo emergiam em práticas promotoras de assujeitamentos³³. Essas tecnologias de poder pastoral e da prática de confissão para além do território das igrejas

³³ Sobre a definição de assujeitamento, Gallo (2018, p. 214, grifo do autor) defende o pensamento de Foucault sobre sujeito na constituição de um resultado constante de jogo de forças, efeito das relações do poder nos quais dois processos participam de forma concomitante um ao outro para sua constituição: o assujeitamento como “a produção do sujeito pelas relações de poder” e a subjetivação como “a constituição do sujeito, do *si mesmo* como ‘alvo de todas as técnicas’”.

emergiram também como poder governamental do Estado. Mais tarde, no curso *Nascimento da Biopolítica* e no *Do Governo dos Vivos*, com a emergência do Estado neoliberal, Foucault (2008b, 2008c, 1995, 2014) apresenta a importância que a produção da subjetividade obtém nesse modelo de sociedade, vitalizando o sujeito governável, o chamado *homo economicus*, nas palavras de Foucault (2008b, p. 368-369), “[...] aquele que aceita a realidade”, é “[...] o parceiro de um governo”, ou aquele que “é manejável [...]”.

Por essa razão, Foucault (1995, p. 237), ao resumir sobre a forma de governo da pastoral cristã, na conduta dos homens, distinguiu dois aspectos desse tipo de poder:

[...] por um lado, a institucionalização eclesiástica, que desapareceu ou pelo menos perdeu sua força desde o século XVIII, e, por outro, sua função que se ampliou se multiplicou fora da instituição eclesiástica.

A questão do poder pastoral de incidir sobre a formação das subjetividades, de forma que a racionalidade neoliberal do Estado tem como estratégia biopolítica a governamentalidade na condução das condutas dos sujeitos, o discurso neoliberal favorece o assujeitamento das subjetividades formadas, capturando-as e capitalizando-as enquanto sujeitos modelos de capital humano, expandido os custos-benefícios no entendimento da racionalidade econômica em todas as atividades sociais, com tendências naturais proclamadas no discurso neoliberal de sua liberdade para concorrerem, produzirem, incluírem-se a e se fazerem valer como empresários de si mesmos.

Se as relações de poder em Foucault são conexões em rede, agem por todo o sistema social como dispositivos estratégicos, sem pontos de centralidade, ao contrário, sendo múltiplos, então não há dominação absoluta de poder. Nesse intuito, como forma da governamentalidade liberal apresentada no curso *Segurança, Território e População*, na aula de 18 de janeiro de 1978, Foucault (2008c, p. 63) denota como estratégia biopolítica a liberdade, tanto como “ideologia” quanto “técnica de governo”, definindo-a como “[...] o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança”. E, no final dessa aula, o autor declara:

[...] a ideia de um governo dos homens que pensaria antes de mais nada e fundamentalmente na natureza das coisas, não mais na natureza má dos homens, a ideia de uma administração das coisas que pensaria antes de mais nada na liberdade dos homens, no que eles querem fazer, no que têm interesse de fazer, no que eles contam fazer, tudo isso são elementos correlativos. Uma física do poder ou um poder que se pensa como ação física no elemento da natureza e um poder que se pensa como regulação que só pode se efetuar através de e apoiando-se na liberdade de cada um, creio que isso aí é uma coisa absolutamente fundamental. Não é uma ideologia, não é propriamente, não é

fundamentalmente, não é antes de mais nada uma ideologia. É primeiramente e antes de tudo uma tecnologia de poder, é em todo caso nesse sentido que podemos lê-lo (Foucault, 2008c, p. 64).

Verifica-se, nesse cenário da liberdade dado por Foucault, que a liberdade é, tanto no liberalismo quanto no contexto atual do Estado neoliberal, uma estratégia de controle da população no exercício da liberdade que a massa “possui”. A liberdade, como uma dimensão propícia aos mecanismos de seguridade, garante a movimentação, a circulação dos sujeitos e dos objetos. Tanto na modernidade quanto na contemporaneidade, a governamentalidade do Estado coloca o sujeito no jogo permanente entre liberdade e segurança, pois, como afirma Foucault (1995, p. 244, grifo do autor), o “poder só se exerce sobre *sujeitos livres*, enquanto *livres*”.

Aproximando essa discussão teórica do nosso objeto de pesquisa, a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar numa condição emergente, no contexto neoliberal de governar a população, está presente nas práticas que buscam controlar os corpos dos estudantes, quando a conduta desses profissionais objetivam que os mesmos possam ter condições de liberdade, livre acesso à sociedade, por meio da passagem pela escola e vida escolarizada, a fim de atender as demandas que o jogo neoliberal proporciona a todos os seus jogadores, de forma que esses não se excluam nem sejam excluídos por falta de oportunidades para a liberdade da vida cidadã e autônoma.

Os Profissionais de Apoio Escolar são mensurados no contexto escolar para atendimento desse público, que já está no espaço escolar, esperando ou não por uma avaliação, um exame, que julgue o estudante “apto” para a “inaptidão” de sua conduta, utilizada como justificativa para receber os serviços desse Profissional de Apoio Escolar, conforme legislação. Não deixando de entender que a legislação é fruto do contexto da produção de texto e sua aplicabilidade é parte do contexto da prática instalado no âmbito das políticas públicas de atuação desse profissional. Esses dois contextos foram e são marcados pelo contexto de influência, alimento de todo o processo, ou seja, do jogo.

Como o próprio autor apresenta na aula de 24 de janeiro de 1979, no curso *Nascimento da Biopolítica*, a nova arte de governar “consome liberdade”, sendo obrigada a produzi-la e a gestar a condução dos sujeitos livres (Foucault, 2008b, p. 86). Nesse sentido, para além de uma resistência pela liberdade, vista de outro modo que não o modo limitado de liberdade apresentado pelo Estado neoliberal, Foucault (2008c, p. 266) apresenta a “contraconduta” como “sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros”.

Por visar a busca das relações saber-poder com as verdades postas nos discursos gerados nas ações sobre as ações dessas relações, que o próprio autor denomina de poder, Foucault (2008c) apresenta as formas de resistência do poder pastoral e dissemina suas observações quanto à governamentalidade racional do Estado nas possibilidades de resistência quanto à liberdade de ter opção de ser governado de outra forma. E, como saída para esse processo de assujeitamento comandado pelas relações de poder, Foucault direciona seus estudos para os modos de subjetivação como alternativa de novas condutas.

Como marca de possibilidades da autonomia do sujeito, para além do que é posto como condições de sujeitos livres, não se limitando a aceitar uma verdade como de fato ela é discursada, o filósofo argumenta que “não querer ser governado” é não aceitar a verdade só porque é dita por uma autoridade (Foucault, 2009b, p. 17), voltando à epígrafe que faz abertura desta seção. Adiante, o autor argumenta:

[...] e se a governamentalização é bem esse movimento pelo qual se tratava, na realidade mesma de uma prática social, de sujeitar os indivíduos pelos mecanismos de poder que reclamam para si uma verdade, ora, eu diria que a **crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder**, e o poder sobre seus discursos de verdade, **a crítica será a arte da insubmissão voluntária**, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo disso que se poderia chamar, em uma palavra, política da verdade (Foucault, 2009b, p. 18, grifo nosso).

A questão apresentada na citação remete à crítica como uma forma a ser pensada como porta para a contraconduta. Em seus estudos, Foucault mostra que a concepção de sujeito é construída diferentemente em diversos períodos históricos: ora o homem na Modernidade é um sujeito limitado ao próprio corpo, com sua subjetividade constituída pela força de uma divindade, ora o homem na Contemporaneidade é um sujeito para além das suas condições corpóreas, é um retrato dos saberes contemporâneos, sendo objeto desses saberes produzidos pelas novas relações de poder estabelecidas no contexto social. Para tanto, a crítica é definida pelo filósofo como alternativa de produção de subjetividades outras a serem produzidas para além do que é visto na realidade.

Nos volumes II e III de *História da Sexualidade*, Foucault (1998, 2005) desconstrói os caminhos da verdade da subjetividade dos sujeitos pela inversão da ética como relação do ser consigo mesmo praticada na Grécia antiga e que constituía o homem daquele período. As práticas de poder exercidas pelo homem contemporâneo impedem o exercício da liberdade e

das relações consigo mesmo. As relações de poder, a normalização, a constituição de uma identidade, tornam o sujeito sem singularidade, porque se vê numa única possibilidade de vida.

Assim, ao pensar nas formas outras de se produzir subjetividades, relacionando esses conceitos dos estudos de Foucault com o objeto de pesquisa desta tese, valemo-nos das reflexões até aqui apresentadas para a discussão das políticas de atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, uma vez que nosso objeto de pesquisa busca a disseminação do discurso da LBI sobre a definição desse profissional no contexto de políticas públicas de Estado neoliberal. As relações de saber e poder envolvidas no processo de constituição da norma federal atrelaram produções de subjetividades nas normativas estabelecidas para a atuação desses profissionais como vontade de verdades na conduta desses sujeitos.

A emergência do serviço prestado por esses profissionais para atender os estudantes com deficiência no contexto da escola comum caminha junto ao discurso neoliberal da inclusão de “educação para todos”, numa vertente de participação, movimentação, produção, aprendizagem, consumo, eficiência e eficácia nos diferentes graus de normalidades, instituídas pelas normas estabelecidas pela vontade de verdade do Estado neoliberal.

Para tanto, na seção a seguir, o estudo trata das relações de saber-poder estabelecidas no processo de constituição da LBI, analisando os discursos que estiveram presentes na fase de implantação e na consolidação dessa lei federal e, a partir dela, analisa adiante as possibilidades de estratégias biopolíticas de seus enunciados na governamentalidade neoliberal produtora de subjetividades dos Profissionais de Apoio Escolar.

4 LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA AÇÃO SOBRE AÇÕES

[...] vivemos na Contemporaneidade, caracterizada como um processo complexo em que a vida humana é governada de múltiplas formas e incidem sobre ela diferentes forças que a capturam para fins de um Estado governamentalizado, em que tudo se coloca a serviço da segurança da população. (Lopes; Fabris, 2013, p. 22).

Conforme a lógica democrática do discurso das políticas de inclusão, a epígrafe contempla o intuito desta seção de analisar a LBI como um aporte dos interesses neoliberais de governar a vida das pessoas com deficiência. Na vontade de saber sobre governar quem ainda não esteja incluído dentro das condições da cidadania, ou seja, enquanto sujeitos de deveres e de direitos numa lógica social de serem governados, a LBI pode ser entendida enquanto um dispositivo legal, no contexto neoliberal, para a captura das pessoas com deficiência, a fim de contribuir com a maquinaria biopolítica de governo, assujeitamento e promoção de subjetividades, apoderando-se das atribuições dos Profissionais de Apoio Escolar para a efetivação das técnicas de governo.

Como afirmam as autoras na epígrafe, na contemporaneidade, “tudo se coloca a serviço da segurança da população”. Parte-se desse princípio para entender que a LBI se revestiu do discurso da inclusão das pessoas com deficiência e dos interesses desse público no exercício de sua cidadania como resultado de lutas, em prol dos direitos dessa população e garantia da segurança de efetivação desses direitos.

Para entendimento da denominação desta seção na afirmação da LBI como uma “ação sobre ações”, partiu-se da compreensão de Foucault sobre “poder”, como afirma Veiga-Neto (2016, p. 62): “[...] é isso que Foucault entende por poder: uma ação sobre ações”. Ou, ainda, segundo Prado Filho (2017, p. 321), o qual trata o entendimento do filósofo sobre “poder” como “[...] algo que se exerce sobre sujeitos livres, colocados diante de um campo aberto de possibilidades de conduta e de conduzir-se”. Nas palavras do próprio filósofo, “[...]o poder é um feixe de relações³⁴ mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (Foucault, 1984, p. 141).

³⁴ Segundo Castro (2009, p. 327, grifo do autor) “o termo que permite captar melhor as especificidades das relações de poder é o termo ‘conduta’”. E Foucault (2008c, p. 255) define a conduta como “[...] a atividade que consiste em conduzir, a condução, [...] mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida”.

Essa introdução sobre a definição de poder faz-se necessária para o entendimento da constituição do processo de elaboração da LBI mediante os fatores socioeconômicos e seus sujeitos e respectivas subjetividades para sua efetivação enquanto dispositivo legal dos direitos das pessoas com deficiência na vertente do Estado neoliberal e sua influência na condução de políticas públicas de educação especial, para a atuação dos professores de apoio escolar.

Apoiando-nos no pensamento de Ball apresentado por Mainardes e Marcondes (2009, p. 308), tratamos a constituição da LBI enquanto uma política investida de embates e lutas pelo controle de discursos, opressão e lutas pelo poder, em prol das “vantagens sociais e legitimidade social”. No contexto da ideia do poder, as relações de disputa dos discursos, dos contextos influenciadores da elaboração dessa norma até a sua consumação enquanto “Estatuto da Pessoa com Deficiência” (EPD) remete à análise de seu percurso e na sua materialização, no sentido de considerá-la “uma ‘boa’ política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado ‘bom’” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 308, grifos dos autores).

Ainda, retomando a epígrafe, para que esta pesquisa possa trazer à tona algumas percepções sobre o processo de elaboração e aprovação da LBI, é necessário entendermos a inclusão no que ela se refere enquanto prática biopolítica. A partir daí, entendê-la como uma tática de capturar um conjunto da população que é in/excluído³⁵ do contexto social. Isso equivale a dizer que, na contemporaneidade, a inclusão sob a égide da vertente neoliberal de sociedade e de Estado é apresentada como fim deste último para manter o controle sobre a população dos in/excluídos e da economia.

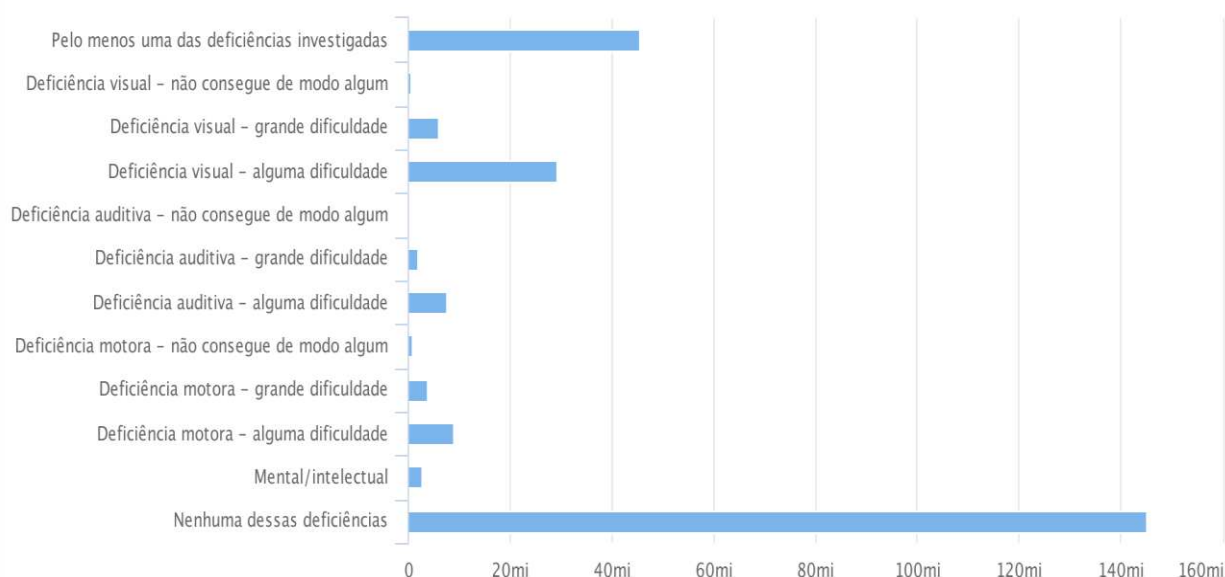
Para a compreensão do contexto da prática das políticas de educação especial na atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, é necessário analisarmos, por meio do Ciclo de Políticas, o contexto de influência e o contexto da produção de textos que se desencadearam nos bastidores do processo da constituição da lei objeto de estudo.

O trâmite de elaboração até a aprovação da LBI foi um percurso longo. E, considerando o resultado do Censo de 2010 como último até a então aprovação e promulgação da LBI, os dados sobre o total de pessoas com deficiência no Brasil, conforme o gráfico 2 a seguir, apresentou um número considerável da parcela da população com deficiência, mesmo levando

³⁵ Apropriamos do pensamento de Veiga-Neto e Lopes (2011) e Lopes e Fabris (2013) no uso da expressão “in/exclusão”, considerando as práticas de incluir para excluir como invenções discursivas contemporâneas para demandas do mercado e do Estado neoliberal.

em conta a leitura dos dados por nova análise conforme divulgado em nota técnica pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁶:

Gráfico 2 - População residente por tipo de deficiência permanente no Brasil-2010



Fonte: IBGE (2010).

O gráfico 2 revela que quase 46 milhões de pessoas apresentam algum tipo de deficiência. Esse total, naquela época, representou a proporção de quase 24% da população brasileira.

Considerando o grau de dificuldade “não consegue de modo algum”, as pessoas com deficiência visual, motora e auditiva correspondem, por deficiência, pouco menos da proporção de 1% do total da população censitária. No entanto, pessoas com deficiência visual, com deficiência motora ou com deficiência auditiva, em números, são respectivamente um total aproximado de 500 mil, 730 mil e 340 mil pessoas.

Já no nível de dificuldade “grande dificuldade”, as pessoas com deficiência visual correspondem proporcionalmente a 3,5% da população (aproximadamente 5 milhões); as pessoas com deficiência física (motora) um total pouco mais de 2% (3,7 milhões); as pessoas com deficiência auditiva com pouco mais de 1% (1,7 milhão).

³⁶ Em 2018, o IBGE divulgou a Nota Técnica 01/2018, a qual, na reanálise dos dados coletados, seguindo as orientações do Grupo de Washington, considera o total de quase 13 milhões de pessoas com deficiência (ao menos com um tipo de deficiência), correspondendo à proporção de quase 7% da população brasileira (IBGE, 2018).

Considerando o nível “alguma dificuldade”, as pessoas com deficiência visual lideram com quase 20% do total (29,2 milhões); as pessoas com deficiência física com total de aproximadamente 7% (8,8 milhões); as pessoas com deficiência auditiva a proporção estimada em 5% (7,5 milhões). E, ainda, as pessoas que foram declaradas com deficiência intelectual/mental na proporção de pouco mais de 1%, o que corresponde aproximadamente ao total de 2,6 milhões de pessoas.

Essa população, dentro de um contexto neoliberal, passa a ser uma potência empreendedora e, por isso, manter essa parte da população fora do fluxo do mercado é produzir prejuízo para a sociedade neoliberal que precisa de todos os sujeitos, de certa forma, atuantes nesse mercado, ou seja, participantes do jogo neoliberal, como afirmam Lopes e Fabris (2016) embasadas no pensamento de Foucault.

Para tanto, faz-se necessário investir no discurso da inclusão. “Trata-se de entender como a inclusão passou a ser grande potência moderna e contemporânea abarcadora e ressignificadora das demais práticas” (Lopes; Fabris, 2016, p. 62). O movimento das pessoas com deficiência, na luta pelo reconhecimento dos seus direitos civis diante da argumentação da igualdade do exercício dessa cidadania, é uma estratégia aglutinadora para fins desse jogo neoliberal, pois nele ninguém pode ficar de fora.

Retomemos, então, o nosso objeto de estudo que se limita aos desdobramentos dos enunciados da LBI enquanto elemento normatizador de políticas públicas de educação especial sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, e, a partir dele, enxerguemos que o processo de constituição e elaboração da LBI foi uma tática biopolítica, como as demais políticas públicas, para se obter o governo da população, adotando a legitimidade do discurso da inclusão. Os Profissionais de Apoio Escolar ganham um destaque nos enunciados da referida norma, e passam a se constituírem como novos sujeitos no emergente espaço desse discurso, conforme esses enunciados são revestidos de atuação das relações de poder e novos saberes nas configurações das novas políticas derivadas das diretrizes da LBI.

Entendamos, pois, o processo de elaboração e emergência da inclusão das pessoas com deficiência por meio da necessidade de aprovação que foi o processo de constituição da LBI. Nesse propósito, consideramos o pensamento de Ball sobre o percurso de uma política.

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a

velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307).

Conforme dito por Ball em entrevista nessa citação, é necessário considerar a dimensão do tempo e do espaço para se avaliar todo o seu contexto de produção e efetivação. De maneira articulada ao processo de extensa elaboração, a LBI passou pela variação temporal e, também, espacial para se consolidar diante de batalhas políticas à luz das disputas de interesses dos discursos de movimentos sociais, de parlamentares e das questões jurídicas. Por isso, como afirmado por Ball, é “necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço” para que possamos compreender a produção da LBI no contexto de políticas de inclusão.

Para uma melhor discussão sobre a produção da Lei 13.146/2015, esta seção se subdivide em dois momentos para responder a um dos objetivos específicos desta tese, qual seja analisar como se constituiu o processo de elaboração da LBI no envolvimento de fatores socioeconômicos e de seus atores, para sua efetivação enquanto dispositivo legal na pretensão da consolidação dos direitos das pessoas com deficiência na vertente do Estado neoliberal.

O primeiro momento da discussão visa investigar os motivos da discussão da elaboração da LBI diante do discurso da inclusão. Num segundo momento, a discussão é apresentada em três contextos na análise das práticas discursivas e não discursivas que constituem a fase de elaboração da LBI até a sua implantação: a inclusão por meio do parâmetro da deficiência entre os modelos médico e modelo social; a discussão da avaliação biopsicossocial e o discurso da justiça social imbricada na formulação da referida lei.

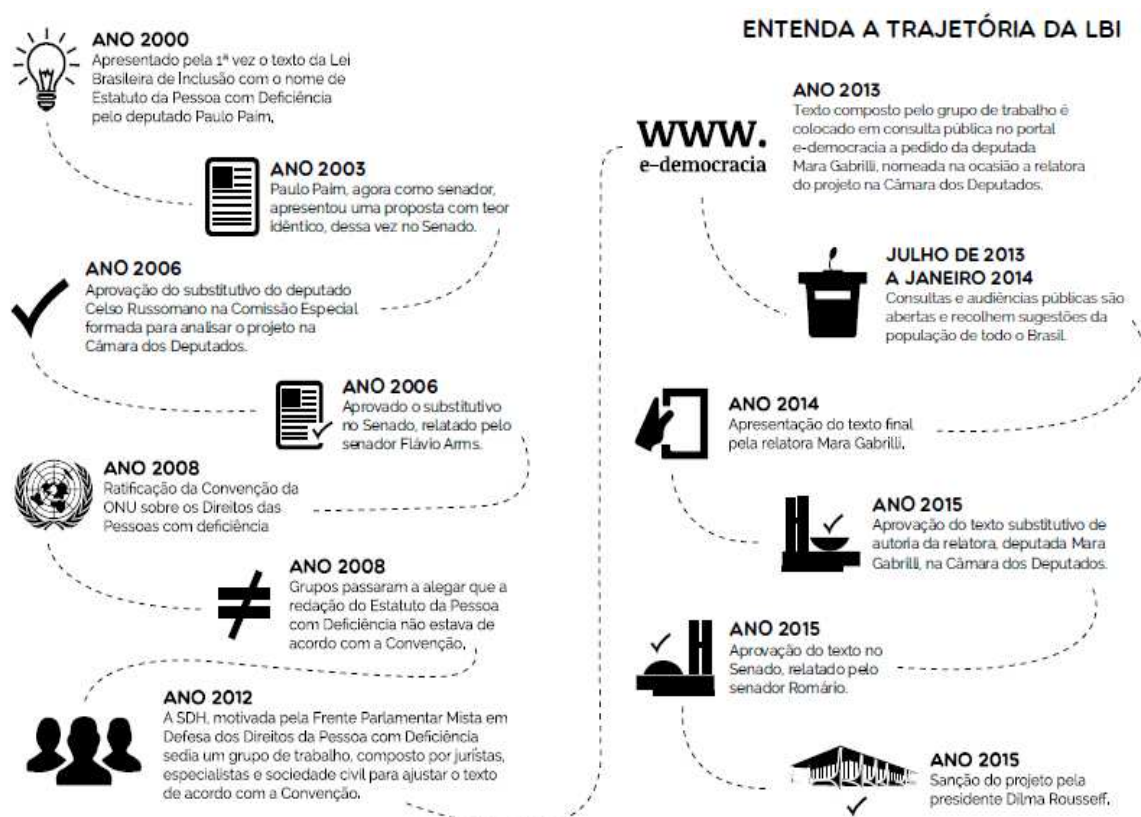
4.1 A LBI e seus primórdios: o discurso da inclusão

Em 2006, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo em Nova York, sendo ratificada no Brasil em 2008 como parte integrante da Constituição Federal de 1988, o que foi um importante marco legal diante das várias articulações sociais das pessoas com deficiência para a emancipação na inclusão social.

No entanto, para que a CDPD fosse de fato cumprida no Brasil, os movimentos sociais e políticos desencadeados por esse público já eram uma constante no espaço histórico brasileiro desde os anos 2000 para a consolidação do EPD.

Para melhor ilustração do percurso espaço-temporal desse movimento de concretização do referido estatuto, apresenta-se a figura 3 a seguir e, a partir dela, a discussão nesta subseção:

Figura 3 - Trajetória da LBI



Fonte: Gabrilli ([2016], p. 10-11).

Para que a LBI chegasse a se tornar um dispositivo legal para garantia dos direitos das pessoas com deficiência, esse processo passou por um percurso de 15 anos desde sua primeira versão enquanto um projeto de lei (PL) nos anos 2000 até sua aprovação enquanto lei publicada em 2015, como mostra a figura 3.

A referida figura ainda nos possibilita, por meio do contexto de influência dos ciclos de políticas, fazer uma abordagem teórica da trajetória da política social em estudo, pois o “contexto de influência, é o *locus* onde iniciam-se as políticas e se constroem os discursos, que envolvem grupos de interesse e disputa que buscam influenciar nas suas definições” (Veiga, 2022, p. 92). A ilustração permite identificar onde a proposta da política social voltada para o atendimento das pessoas com deficiência iniciou e onde foram elaborados seus discursos políticos, marcando assim as dimensões de espaço e tempo na elaboração da proposta do EPD.

É nesse contexto de influência que os grupos de interesse vão disputar as finalidades da política nos diversos contextos sociais em que ela terá sua dimensão (da educação, da saúde, do jurídico, da economia, da habitação, do trabalho e outros). A influência da proposta da

política social da criação de um estatuto para as pessoas com deficiência veio, como visto, a partir do PL nº 3.638/2000.

Interessante aqui retomar os dados do gráfico 2 apresentados anteriormente nesta seção, pois o número de pessoas com deficiência, em aproximadamente 46 milhões, é um número expressivo para a governamentalidade social e gerenciamento de riscos para que a sociedade neoliberal e o Estado governamentalizado possam ostentar saberes e discursos e forjar subjetividades ancoradas nesses discursos revestidos da racionalidade neoliberal de governar, com base nos saberes do campo da economia e do campo do direito para a atuação do cidadão produtivo aos moldes das exigências capitalistas.

Em sua pesquisa, Stüpp (2018, p. 63) traz relato do entrevistado Luciano Campos, então assessor do Deputado Paulo Paim³⁷, autor do PL nº 3.638/ 2000, “que o projeto surgiu por influência de demandas sociais”. O assessor afirma que o interesse do parlamentar com o PL e com as pessoas com deficiência começou com situação de sua irmã, que em vida adulta ficou cega. Ainda, segundo o assessor, “coincidentemente”, o deputado começou a receber demandas de pessoas com deficiência que reivindicavam uma legislação maior para garantia de seus direitos e não apenas portarias ou algumas leis.

A influência de pessoas com deficiência e seus interesses no PL, bem como do parlamentar e seus interesses em apresentar o documento na Câmara dos Deputados, ocorreu também por motivações de outras legislações nacionais e também por ações influenciadas por documentos internacionais advindos da ONU, conforme trâmite anterior ao PL nº 3.638/2000, resumido a seguir:

[...] a ONU aprovou, em 1982, o Programa Mundial de Ação Relativo a Pessoas com Deficiência, através do qual importantes medidas foram preconizadas e adotadas em âmbito mundial, visando a inclusão social das pessoas com deficiência. No Brasil, reiterando e ampliando a Emenda de 1978, a nova Constituição Federal de 1988 criou, em cinco dos seus artigos, um novo arcabouço legal para a construção da cidadania das pessoas com deficiência.

Foi com este sentido que diferentes legislações setoriais a seguir aprovadas foram trabalhadas, e desse modo buscaram incluir a temática de direitos das pessoas com deficiência entre seus objetivos. Dessa forma, a Lei Federal nº 8.112/90, que trata do “Regime Jurídico dos Servidores Públicos” e a Lei Federal 8.213/91, que “Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social” dispuseram sobre cotas de acesso ao mercado de trabalho em concursos públicos e em empresas.

³⁷ Paulo Renato Paim foi Deputado Federal por quatro mandatos pelo Partido dos Trabalhadores (PT) do estado do Rio Grande do Sul dos anos de 1978 a 2003, quando foi eleito Senador e exerce o mandato desde 2003 até previsão do terceiro mandato político até 2027. (Senado..., [2023?]).

Mas quando foi necessário, legislou-se através de procedimentos específicos, como a Lei Federal nº 10.098/00, sobre acessibilidade, a Lei Federal nº 10.048/00, sobre atendimento prioritário e os Decretos Federais nº 3.298/99 e nº 5296/04 (*sic*), esses dois regulamentando a legislação voltada para o setor. (Sousa, 2017, p. 46).

A citação evidencia a influência de órgão internacional para a formulação do empreendimento na legislação brasileira na condução da população com deficiência: a ONU e as condições impostas mundialmente preconizadas sobre o contexto da Constituição Federal e os desdobramentos nas demais legislações federais elencadas pelo pesquisador.

A rede de dispositivos legais destinados à segurança da população com deficiência sob a égide do discurso da inclusão, no que tange à justiça social, condições mais igualitárias aos acessos aos direitos civis, teve uma ascendente significação no contexto capitalista. Na década de 90 do século XX, novas formas de vidas foram focos de realização das políticas públicas.

A ênfase em dispositivos de seguridade para a vigência da normalização ascendeu as prioridades das atuações sociais para que tanto a economia quanto a cidadania pudessem compor as redes de saberes constituintes das subjetividades. Eram necessárias, então, normas produzidas para gerenciar os riscos causados pela anormalidade.

A população com deficiência, nesse caso, ao ser capturada por esses dispositivos, possibilitou a produção de novos saberes sobre esses sujeitos, para que o processo da governamentalidade fosse pulverizado no teor das discussões da elaboração da norma. Foi, portanto, necessário se pensar em dispositivos de segurança como escola, transporte e meios de acessibilidade para que esses riscos fossem menores para a exclusão e prejuízos no/para o Estado neoliberal. Assim, novos enunciados eram sempre revistos, aprovados, reprovados, alterados, para que a norma pudesse ser estabelecida.

Lôbo (2016) apresenta em seu estudo que entidades de movimentos sociais e ativistas manifestaram resistência ao PL nº 3.638/2000, porque a proposta não atingia o interesse em ser uma lei inclusiva. Ao contrário, acreditavam ser uma proposta segregadora.

Considerando o contexto de influência desses interesses, temos que, já na função de Senador, Paulo Paim apresentou novo PL em 2003 com o mesmo teor do primeiro PL, como está exposto na figura 3. De deputado para a condição de senador, a influência política sublinhou novos patamares para o processo de elaboração do EPD.

No entanto, as resistências de movimentos de pessoas com deficiência persistiram também a essa nova proposta, pois “foram contrários à redação deste segundo projeto devido seu texto ter um grande teor de tutela e assistencialismo da liberdade e manifestação dos seus

direitos” (Lôbo, 2016, p. 42). Essas resistências foram motivo para que os dois PL ficassem parados na Câmara e no Senado até 2006.

Cabe enfatizarmos aqui a questão da liberdade sendo assujeitada às condições visionárias dos textos dos PL, e que provocam as subjetividades que alimentam da ilusória “liberdade” da população. Foucault (2008b) mostrou que no liberalismo e, posteriormente, na nova versão neoliberal, a liberdade foi/é um produto de consumo dessa razão governamental.

Os anos 2000 do século XX constituíram uma década de marcos legais nas discussões das políticas de inclusão, sobretudo acerca da inclusão das pessoas com deficiência, advinda de legislações como a Constituição Federal de 1988, recém-publicada no Brasil nesse período, depois de uma década de movimentos sociais já aclamados pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, por exemplo, e que fomentou também as influências de tais movimentos para discussão e publicação da nova LDB em 1996.

Quanto ao contexto político, o Brasil era governado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, com um governo traçado pelos objetivos neoliberais de suas ações políticas em todas as instâncias. O ideal neoliberal da eficiência, eficácia e produtividade nunca foram tão emergentes no país como a partir dessa década, para cada vez se tornarem estratégias do discurso neoliberal para atuação de racionalidade do Estado por meio da governamentalidade das condutas sociais.

Essa racionalidade de Estado está ligada às formas de governar no sentido de autolimitação a partir da economia política (Foucault, 2008b), pois, ao mesmo tempo, o indivíduo é objeto e sujeito de governo, no sentido de que ele se conduz e se deixa conduzir, se autogoverna e se deixa governar à luz da razão do Estado neoliberal (Stival, 2018).

A figura 3, utilizada neste texto, é antecedida na cartilha que trata a LBI como uma conquista das pessoas com deficiência, com a seguinte abordagem pela autora, de que “[...] desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal e a consolidação do Estado Democrático de Direito, reconheceu-se a necessidade de garantir a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade” (Gabrilli, ([2016], p. 08).

Esse reconhecimento da necessidade de garantia das pessoas com deficiência incluídas no contexto social, como afirmou Gabrilli³⁸ na cartilha, “[...] contribui na produção de

³⁸ Mara Gabrilli é psicóloga e publicitária e exerceu mandatos de deputada federal de 2011 a 2019 pelo estado de São Paulo, filiada ao PSDB. A partir de 2019, foi eleita senadora e a partir de 2023 está filiada ao Partido Social Democrático (PSD). Ainda, como atividades sociais, Mara Gabrilli tem em sua constituição histórica participar como membro do Conselho Consultivo do Instituto Filantropia; membro do Conselho Consultivo como representante do Governo na instituição assistencial às pessoas com deficiência Sorri Brasil; membro do Conselho Consultivo do Instituto Rodrigo Mendes pelo mesmo instituto no Projeto Diversa; membro do Conselho

sentimentos produtivos para uma sociedade estruturada nas bases estabelecidas pelo mercado”, conforme pensamento de Lopes e Fabris (2016, p. 70) a respeito do discurso da inclusão.

Retomando o contexto político do Brasil nos anos 2000, o início dessa década do século passado é inaugurada por uma sequência de mandato presidencial³⁹ que partiu de um enfraquecimento do movimento da integração das pessoas com deficiência para um empoderamento do discurso da inclusão.

Paulo Paim, como deputado, apresentou, em outubro de 2000 do século XX, o PL nº 3.638 com a ementa: “institui o Estatuto do Portador de Necessidades Especiais e dá outras providências”⁴⁰. Todavia, esse projeto não apresentou, segundo estudos (Lôbo, 2016; Sousa, 2017; Stüpp, 2018,), influência social significativa.

Reforça-se novamente, dentro do contexto de influência do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, que o trâmite para elaboração da LBI apresentou suas resistências em disputas de interesses moldados sob vertentes de vários discursos aglutinados pelo discurso maior da inclusão.

O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Mainardes, 2006, p. 51).

Com trâmite por três anos na Câmara dos Deputados, o novo PL foi apresentado por Paulo Paim, na condição parlamentar de senador. O PL nº 6, em 18 de fevereiro de 2003, teve como proposta instituir o “Estatuto do Portador de Deficiência”⁴¹, sendo posteriormente o PL nº 7.699/2006, conforme todo processo de tramitação ilustrado a seguir na figura 4:

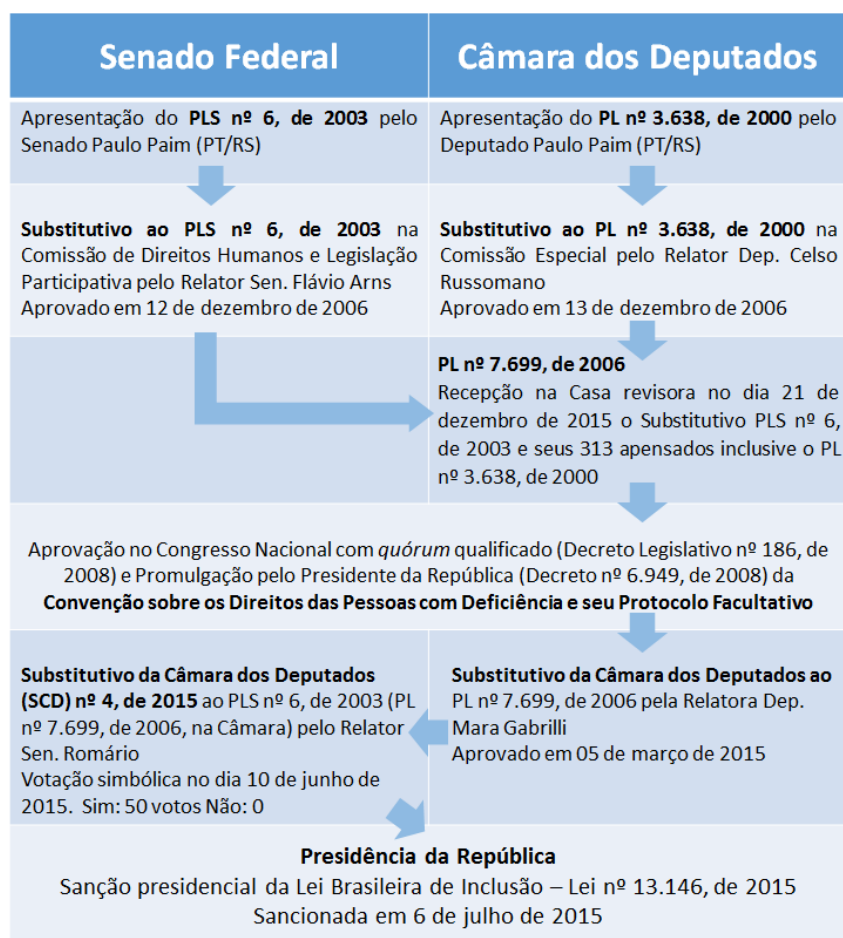
Consultivo do Instituto ASAS; também fundadora do Instituto Mara Gabrilli. (Câmara..., [2023?]; Senado... [2023?]).

³⁹ Nos períodos de 1995-1998 e 1999-2002 Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do país por eleições diretas feitas por votos da população eleitoral.

⁴⁰ Ver Brasil (2000).

⁴¹ Ver Brasil (2003).

Figura 4 - Trâmite institucional da Lei Brasileira de Inclusão



Fonte: Lôbo (2016, p. 53).

Os PLs passaram pela instância da Câmara dos Deputados e pelo Senado, como ilustram as figuras 3 e 4 apresentadas. Bastantes conflitos entre as partes interessadas, sendo as pessoas com deficiência, instituições sociais e parlamentares, bem como a falta de apoio ao texto proposto nos projetos foram algumas evidências apresentadas em discussões propostas para elucidação do texto final para consolidação da LBI.

Demarcamos que ocorre nessa ocasião o que Ball, em seu estudo proposto no Ciclo de Políticas, apresenta como a primeira parte do processo: o contexto de influência. É o momento em que as discussões, as negociações, os acordos são elaborados, traçados e fechados para o próximo passo da elaboração da política. Uma lei é fruto de um longo processo no qual muitas estratégias são utilizadas com âncoras em discursos políticos na construção de um aparato legal para sustentação dessas discussões.

Na Câmara dos Deputados, o projeto de lei aprovado teve como relator o deputado Celso Russomano⁴² em 2006, conforme apresentado na figura 4. O PL de 2000 foi aprovado para o Senado em 2006. No caso do projeto aprovado no Senado Federal, o relator foi o senador Flávio Arns⁴³, que nesse contexto histórico atuava como senador eleito pelo PT, mas já advinha de momentos anteriores vivenciados como presidente de instituição filantrópica. Finalmente, após a redação do PL nº 7.699/2006, o senador Romário do PSB⁴⁴ torna-se relator para a aprovação da norma. Alternando de partido várias vezes desde o seu ingresso na vida política, Romário apresenta, entre os interesses, o fato de possuir filha com deficiência. Entre outros conflitos no Senado com Mara Gabrilli, foi acusado de usar a condição da deficiência da filha para se autopromover no contexto da carreira política⁴⁵.

Sousa (2017, p. 46) apresenta em seu estudo que, mesmo com os dois projetos de lei em tramitação de forma paralela, sendo ambos de autoria do mesmo parlamentar, “ambos não avançaram em suas tramitações por falta de acordo”. Lôbo (2016) contribui com essa vertente em seu estudo quando apresenta que parcela das pessoas com deficiência era contrária a uma legislação específica para as pessoas com deficiência, uma vez que no Brasil já havia um aporte de outras legislações que bastava ser seguido, ser cumprido.

Os auditores fiscais do trabalho também manifestaram uma nota no portal do Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho (Sinait) do que seria empecilho para aprovação do estatuto. No entanto, mesmo entre os governistas, parlamentares e representantes dos movimentos sociais, essa dicotomia prevalecia entre manter uma lei que fosse o EPD ou fazer valer as leis já existentes para garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Destaca-se que no contexto de influência, no processo percorrido na elaboração da lei, “[...] há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (Mainardes, 2006, p. 51).

⁴² Celso Russomanno teve primeiro mandato de deputado federal pelo estado de São Paulo em 1995, sendo eleito por mais três mandatos consecutivos até 2011. Foi eleito novamente a partir de 2015 a 2027. Sua trajetória política consta de filiações partidárias de 1985 a 1994 pelo Partido da Frente Liberal (PFL). Posteriormente, filiou-se ao PSDB no período de 1994 a 1997, passando para o PP de 1997 a 2011 e, finalmente, a partir de 2011 está filiado no partido Republicanos (Câmara...[2023?]).

⁴³ Flávio Arns foi senador eleito pelo estado do Paraná para o mandato pelo PT de 2001 a 2009. A partir de 2019 até 2027 exerce ainda o mandato, mas com alteração partidária, passando pelo partido Rede Sustentabilidade no período de 2018 a 2020; depois pelo partido Podemos no período de 2020 a 2023 e, a partir de 2023, ao PSB. Também foi presidente da Federação Nacional das unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), pelo período de 1991 a 1995 e 1999 a 2001 (Senado Federal, [2023?]).

⁴⁴ Romário, apesar da vida de atleta anteriormente, ingressou na carreira política a partir de 2009, filiando-se ao PSB e sendo eleito como deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro em 2011 a 2015, quando iniciou seu mandato como senador. Empresário, Romário então prosseguiu ainda como senador, alternando suas filiações políticas ao Podemos (2017 a 2021) e então encontra-se filiado ao Partido Liberal (PL) (Câmara..., [2023]; Senado..., [2023]).

⁴⁵ Mais informações em Wikipedia (2023).

Esse é o contexto na produção da LBI, na disputa entre os textos e enunciados produzidos pelas diferentes representações sociais de espaços diversos, como: Câmara dos Deputados; representantes da Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência (Ampid) e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae); universidades e institutos sociais, dentre outros.

Ainda sobre o projeto aprovado na Câmara dos Deputados, grupos de movimentos sociais das pessoas com deficiência, como da Conade e da Apae, por exemplo, manifestaram-se contra o conteúdo por apresentar-se ora assistencialista, ora incompleto, para atender as demandas das pessoas com deficiência, ou mesmo por não se necessitar de um estatuto, pois alegavam já existir legislação que atendia essa população (Lôbo, 2016; Sousa, 2017; Stüpp, 2018).

Como ilustrado ainda na figura 3, a trajetória para se constituir a LBI precisou, em 2008, passar por novas discussões do texto para sua aprovação enquanto de fato como lei, pois ocorreu a homologação da CDPD⁴⁶. Durante esse período da homologação da convenção até sua promulgação pelo Decreto Federal nº 6.949 de 25 de agosto de 2009⁴⁷, os Projetos de Lei para definição da LBI precisavam ser discutidos sob a vertente da referida Convenção (Gabrilli, [2016]; Lôbo, 2016; Sousa, 2017; Stüpp, 2018).

Mais uma vez, tem-se no plano de elaboração de políticas públicas a influência de agentes internacionais, como a ONU, para a constituição da futura LBI. Os PLs apresentados e toda a constituição dos debates advindos para a elaboração do “estatuto” partiu de “uma arena de disputa, permeada de relações de poder, onde interpretações” foram “contestadas e, embora uma ou outra interpretação” predominasse, sempre houve “desvios provenientes dos processos de resistência”, como afirma Agrelos (2021, p. 29) sustentada na teoria de Ball e Bowe. Para que a discussão sobre a elaboração da LBI avançasse, a figura 3 aponta o período de 2008 a 2012 como de conflitos entre grupos na elaboração do texto à formação de um grupo de trabalho (GT) elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH), o qual será apresentado mais adiante neste texto.

Para efeito do contexto de produção da LBI, os textos produzidos foram materializados em diferentes formas de PLs com difusão das várias ideias dos documentos oficiais

⁴⁶ “A CDPD e seu Protocolo Facultativo foram aprovados pela Assembleia das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006, pela Resolução nº 61/106, e entraram em vigor em 3 de maio de 2008, quando, efetuada a vigésima ratificação” (Maliska; Fracaro, 2022, p. 368) e aprovada com Protocolo Facultativo no Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.

⁴⁷ Ver Brasil (2009a).

influenciadores no discurso da norma, com o peso dos comentários sobre esses textos de maneira formal e informal, com todas as possibilidades de intervenção e limitações em sua produção textual, como apresenta Mainardes (2006) sobre o contexto da produção de texto do Ciclo de Política de Ball.

Esse pequeno recorte temporal de 2008-2011 tem um processo muito detalhista sobre produções de discursos legais para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, conforme demonstrado no quadro 6:

Quadro 6 - Demonstrativo da legislação sobre direitos da pessoa com deficiência pós-CDPD (2008-2011)

Decreto Legislativo nº 186/2008 ⁴⁸	Aprova o texto da CDPD e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Decreto Federal nº 6.949/2009	Promulga a CDPD e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Decreto Federal nº 7.612/2011 ⁴⁹	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

Fonte: Elaborado pela autora.

No percurso de 2008 a 2011, a CDPD e seu Protocolo Facultativo tiveram seus desdobramentos na legislação brasileira. O controle estatístico dessa população com deficiência também foi divulgado em 2010 pelo IBGE, como foi apresentado no gráfico 2 anteriormente. Afinal de contas, o total de aproximadamente 45 milhões de pessoas com deficiência no país, apresentado pelo IBGE, ressoou nas políticas de inclusão as “potentes estratégias biopolíticas que buscam garantir a segurança das populações por meio da diminuição do risco social” (Lopes; Fabris, 2016, p. 82). Tanto Gabrilli ([2016]) quanto Lôbo (2016) e Sousa (2017) consideram esse percentual importante para a valorização do processo de elaboração do texto da LBI.

Ademais, a estatística é considerada um campo de saber do Estado para o domínio da população, por meio de dados de conhecimento de seu território e outros percentuais de domínio do conhecimento do Estado, conforme apresenta Foucault (1984, 2008c). Observa-se, nesse contexto, que os resultados apresentados pelo IBGE no Censo de 2010 são apropriados pelo Estado, o qual usa as informações para realizar o governo na implantação de políticas públicas a partir da LBI, quanto à população com deficiência e sua circulação, por meio de

⁴⁸ Ver Brasil (2008a).

⁴⁹ Ver Brasil (2011b).

estratégias biopolíticas e dispositivos reguladores como escolas, endereços habitacionais, saúde e urbanização, categorizando-se, como afirmam Lopes e Fabris (2016), num processo de mensuração e avaliação à disposição do Estado.

Enquanto razão de Estado, a racionalidade política no contexto neoliberal se fortaleceu com saberes precisos de controle sobre a população. Para tanto, no controle das pessoas com deficiência, a estatística no espectro dessa população, reforçando o que Foucault apresenta no curso *Segurança, território e população*, é o conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado” (Foucault, 2008c, p. 365).

Na condição de racionalidade neoliberal, o Estado, no movimento das pessoas com deficiência, contou com a estatística como um saber técnico, enquanto uma tecnologia de poder para poder controlar o espaço, os modos de vida, os corpos das pessoas com deficiência para assim exercer sua arte de governar. O contingente de pessoas com deficiência apresentado pelo último censo do IBGE em 2010 teve um expressivo percentual que não pôde ficar de fora do jogo neoliberal. Foi necessário, portanto, ter a relação entre o saber estatístico e a governamentalidade.

A governamentalidade neoliberal é a racionalidade que vai operar e acionar o imperativo da inclusão. Sob esse imperativo todos devem ser incluídos no mesmo espaço, e viver cada vez mais essa condição de segurança, evitando o risco social. Presenciamos o espaço entendido como uma empresa, ou melhor, como um Estado empresa, em que tudo precisa funcionar na lógica empresarial para ser mais econômico e mais produtivo. Podemos afirmar que a normalização alimentada pelos dados estatísticos vai governar os sujeitos de uma forma mais econômica, porque estende seu governo sobre a população com biopolíticas que, previsto nesse processo de normalização para viver e dobrar-se a essas verdades que ele mesmo gerencia e se autoproduz” (Lopes; Fabris, 2016, p. 82-83).

Esse controle pela estatística apresentado em 2010 alavanca o governo das pessoas com deficiência em todas as suas práticas sociais para a garantia da validação dos “direitos” enquanto cidadãos no discurso pela sua autonomia, pelo seu autogerenciamento para sua produtividade e atividade na sociedade capitalista. Por isso, as autoras consideram a normalização da população com deficiência a partir do planejamento do risco de não contar com ela no contexto do jogo neoliberal. Estabelece-se o controle dessa estatística no domínio do campo onde estudar e aplicar a normalização das condutas é, conseqüentemente, a produção de suas subjetividades inclusivas por meio da racionalidade neoliberal.

Nesse sentido, quando a LBI passa a ser pensada enquanto EPD e dela é extraída a marca presente de um dos serviços contemporâneos da inclusão escolar das pessoas com

deficiência, por meio da educação especial⁵⁰, como os serviços dos Profissionais de Apoio Escolar para o controle e gerenciamento dos estudantes com deficiência no âmbito escolar, é preciso entender como a racionalidade neoliberal produz as subjetividades desses sujeitos e entender os processos que são construídos pela norma federal, para então analisar os desdobramentos dessa norma, posteriormente, nas políticas locais para atuação desses Profissionais de Apoio Escolar.

Para tanto, a governamentalidade sobre os movimentos sociais atua em defesa da busca por uma legislação que venha expressar e garantir as possibilidades desse gerenciamento e empreendedorismo de si na efetiva participação social sob a ótica neoliberal. Nessa questão da emancipação dos direitos das pessoas com deficiência, presume-se que a possibilidade de um estatuto para essa população disciplinará tanto o corpo individual quanto o corpo coletivo, ou seja, a população.

No curso *Em defesa da Sociedade*, mais especificamente na aula de 17 de março de 1976, Foucault (2019a) explica que a norma é o elemento que atua tanto na disciplina do corpo, ou seja, diretamente no indivíduo, quanto na regulação da população. Vivemos, pois, numa sociedade de normalização, cujo biopoder, o poder que atua tanto no controle dos corpos quanto na regulação da vida da população, age por meio da regulação da vida das pessoas com deficiência que, absorvidas pelo discurso da inclusão por direitos iguais na sua prática cidadã, lutam para que o processo de efetivação de um estatuto próprio se consolide.

Do Decreto Legislativo nº 186/2008 ao Decreto Federal nº 7.612/2011 no percurso embutido na figura 3 no espaço temporal de 2008 a 2012, o processo de elaboração da LBI, com o apoio dos movimentos sociais já inseridos no jogo neoliberal do discurso da inclusão das pessoas com deficiência, nas diversas dimensões sociais (saúde, educação, habitação, mercado, urbanização), nas práticas de cidadania e de consumo, demarca a congruência de uma ação do governo dos corpos para a governamentalidade da população, atraindo, por meio dos movimentos sociais, o catalizador do discurso inclusivo da participação social dessa parcela populacional.

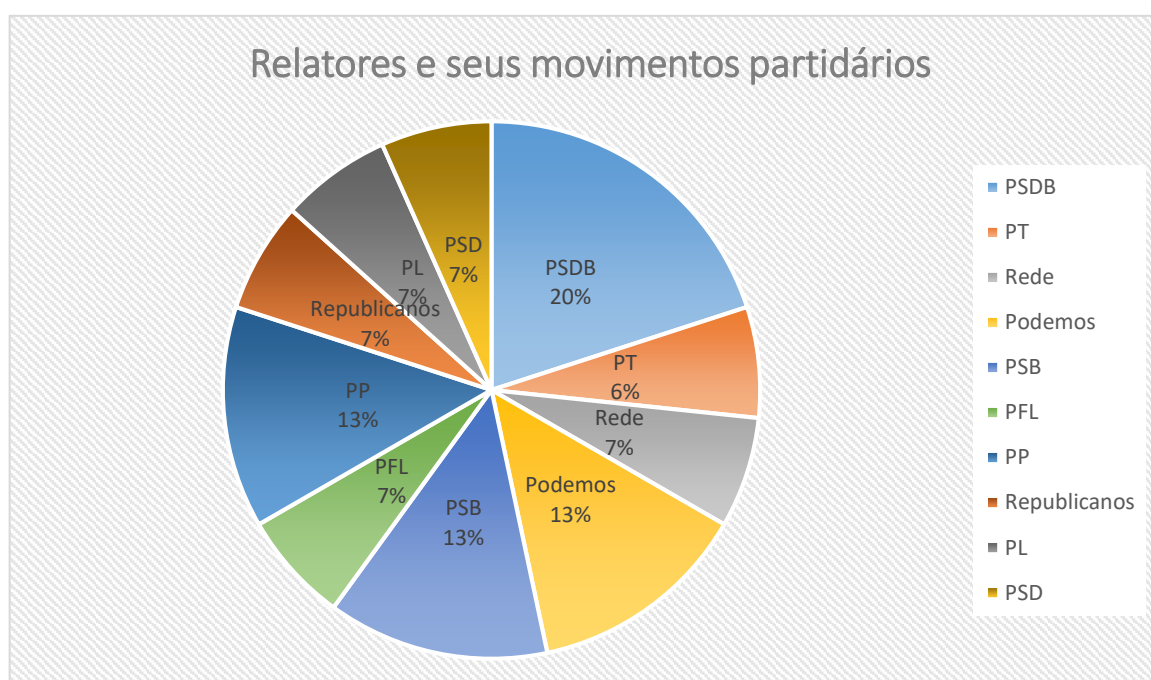
Como apresentado anteriormente na figura 4, os PLs de 2000, 2003 e 2006 sofreram influências de seus relatores e demais envolvidos na elaboração da redação, conforme as ânsias dos papéis sociais e seus interesses. Elencados ao que é apresentado no quadro 6 enquanto

⁵⁰ Os serviços da educação especial compreendem aqueles que asseguram aos estudantes as condições para a acessibilidade ao currículo escolar quanto aos materiais didáticos, espaços, equipamentos e recursos humanos em todo o conjunto das atividades promovidas no âmbito escolar. Entre eles estão o Atendimento Educacional Especializado, a sala de recursos multifuncionais, professores especializados e serviços de apoio ao estudante ligados à rede multiprofissional, bem como, aos Profissionais de Apoio Escolar.

novas normativas para o controle das ações das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, a CDPD mais uma vez vai direcionar os preâmbulos para a redação final do texto para a aprovação da LBI posteriormente.

Sintetizando a atuação dos relatores dos PLs à aprovação da LBI, a influência do ciclo partidário de cada um desses revela o conflito de interesses em que o Ciclo de Políticas abrange a manifestação das relações de poderes presentes nos discursos de cada membro em sua atuação, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3- Demonstrativo da atuação partidária dos relatores dos PLs da LBI



Fonte: Elaborado pela autora.

Para elucidação dos dados do gráfico acima, salienta-se que, no momento de atuação como relatores, o senador Flávio Arns estava filiado ao PT, em único momento na representatividade desse partido, e o deputado Celso Russomanno representava o partido dos Republicanos, sendo também a única representatividade desse partido. Mara Gabrilli, por sua vez, tanto na condição de deputada federal quanto de senadora, esteve na representatividade do PSDB, tendo esse partido ainda a filiação, em outros momentos, de Flávio Arns e Celso Russomanno, tendo por essa razão a maior representatividade política no movimento partidário entre os 04 (quatro) relatores, conforme apresenta o referido gráfico. Já o relator Romário representava o PSB no momento de aprovação da LBI.

Os demais partidos foram representados em momentos distintos: Rede por Flávio Arns; Podemos e o PSB também em diferentes períodos representados por Flávio Arns e Romário; o PP representado por Celso e Romário; o PFL, PL e PSD representados uma única vez por Celso, Romário e Gabrilli, respectivamente.

Considerando os movimentos sociais como formas otimistas de apresentação dos indivíduos sobre si mesmos, o governo sobre a população (as técnicas de governo) engendram uma governamentalidade otimista, pois na “[...] contemporaneidade a arte de governar é constituída por práticas que instituem uma racionalidade econômica que opera tanto sobre as condutas de cada indivíduo quanto sobre a população que se necessita governar” (Lopes; Fabris, 2016, p. 29). Por cada pessoa com deficiência, ou por cada família militante em prol da causa dos direitos das pessoas com deficiência, o imperativo do Estado discursado sobre a inclusão já se tornava um investimento mínimo com resultados expansivos.

Como disse Foucault (2018a, p. 8), “o exercício de poder se faz acompanhar com bastante constância a manifestação da verdade entendida nesse sentido bem *lato*”, pois representantes políticos desse movimento em prol da constituição da LBI estavam diante de uma manifestação de exercício pleno de poder para a consolidação da elaboração do EPD. A inclusão social enquanto uma estratégia biopolítica neoliberal, por meio de seu discurso atrativo e sedutor para a vida ativa em sociedade, possibilitou, por meio da proposta da LBI, um suposto exercício de poder por parte de autoridades políticas como um conhecimento bastante útil para seu exercício.

O GT constituído em 2012 pela SDH por meio da Portaria SDH/PR⁵¹ nº 616/2012 contou com “a participação de juristas, especialistas, parlamentares e representantes do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), para reavaliar o texto do EPD e apresentar eventual proposta de substitutivo PL nº 7.699/06” (Sousa, 2017, p. 47). Segundo o relatório do GT, estes foram os membros nomeados em portaria da SDH publicada, conforme Brasil (2013, p. 37):

[...] em 27 de setembro de 2012, a SDH/PR publicou a Portaria de nomeação dos seguintes membros: a) Senador Luiz Lindbergh Farias Filho - titular e Melissa Terni Mestriner - assistente parlamentar - suplente; b) Senador Paulo Renato Paim - titular e Luciano Ambrósio Campos - assistente parlamentar - suplente; c) Senador José Wellington Barroso de Araujo Dias - Wellington Dias - titular e José Ronald Pinto - assistente parlamentar - suplente; d) Deputada Roseane Cavalcante de Freitas - Rosinha da ADEFAL - titular e Rita de Cássia Tenório Mendonça - secretária parlamentar - suplente; e) Deputado Eduardo Luiz Barros Barbosa - titular e Luiz Ricardo Modanese

⁵¹ Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Santos - secretário parlamentar - suplente; f) Deputado Walter da Rocha Tosta - titular e Ricardo Rosech Morato Filho - secretário parlamentar - suplente; g) Antonio José do Nascimento Ferreira - Secretário Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e titular e Laíssa da Costa Ferreira - Chefe de Gabinete da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - suplente; h) Roberto John Gonçalves da Silva - Diretor de Políticas Temáticas da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - titular e Raquel de Souza Costa - Assessora da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - suplente; i) Aline Albuquerque Sant'anna de Oliveira - titular - Assessora da Secretaria Executiva e Enio Manoel Cardoso Junior - suplente - Assessor da Secretaria Executiva; j) Moisés Bauer Luiz - Presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade); k) Roberto Paulo do Vale Tiné - Conselheiro do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade); l) Janaína Carneiro Costa Menezes - Conselheira do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade); m) Ricardo Tadeu Marques da Fonseca - Desembargador Federal do Trabalho, da 9ª Região; n) Luiz Alberto David Araujo - Professor titular de Direito Constitucional da Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP; o) Luís Claudio da Silva Rodrigues Freitas - Procurador da Procuradoria-Geral do Banco Central do Brasil; p) Joelson Dias - Advogado; q) Ramaís de Castro Silveira - Chefe da assessoria técnica da Secretaria de Administração e dos Recursos Humanos do Estado do RS (SARH).

Ainda no referido relatório, é informada a alteração dos membros do GT durante o seu período de vigência, conforme segue:

[...] a) o Sr. Ramaís de Castro Silveira pediu desligamento do GT por motivos de foro íntimo; b) o Sr. Luiz Ricardo Modanese Santos foi substituído, a pedido, pelo Sr. Renato Benine; c) a Drª Janaína Carneiro Costa Menezes, o Sr. Moisés Bauer Luiz e o Sr. Roberto Paulo do Vale Tiné - Conselheiros do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), foram substituídos, a pedido, pelo Dr. Waldir Macieira da Costa Filho, Dr. Joaquim Santana Neto e Sr. Ulrich Palhares, devido às alterações temporais da composição do Conselho; d) Sr. Enio Manoel Cardoso Junior, foi substituído, a pedido, pela Srª Manoela Marins Hartz; e) a Drª Maria Aparecida Gugel – Subprocuradora - Geral do Trabalho foi nomeada como Jurista Convidada; f) o Dr. Ricardo Tadeu Marques da Fonseca pediu desligamento do GT por motivo de foro íntimo (Brasil, 2013, p. 39).

A composição de diferentes atores nesse GT encenava o mesmo discurso para interesses da busca por direitos das pessoas com deficiência no exercício de sua plena cidadania. Numa discussão binária, na intenção em se discutir os PLs para a consolidação do EPD, o fator inclusão/exclusão se manifestou nas mais diferentes representações do GT: Conade, Jurista Convidado e parlamentares do Senado Federal e Câmara dos Deputados. Entre os parlamentares, havia representantes do governo no sentido partidário. Na história da política brasileira, temos que o período de 2003 a 2016 teve um governo, eleito por voto direto, dito da

posição de esquerda⁵². Ainda no que concerne à questão dos parlamentares nesse GT, mesmo com alguns de partidos de oposição ao governo, destaca-se que, tanto no governo do presidente Lula quanto no governo da presidente Dilma, as políticas neoliberais criadas no governo antecessor, presidido por Fernando Henrique Cardoso, foram mantidas e, até mesmo, ampliadas (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

Não se trata de pensarmos a inclusão como algo da direita sobre a esquerda, dos dominantes sobre os dominados, dos normais sobre os anormais, nem mesmo como uma conquista de esquerda ou das minorias negativamente discriminadas ao longo da história. Tampouco se trata de reduzir a compreensão da inclusão — e dos sujeitos envolvidos nos processos de inclusão — nos limites das ações de Estado. Os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 126).

Portanto, ainda que em questões partidárias poderia haver as oposições, na sucessão do governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao Partido dos Trabalhadores (PT), as políticas neoliberais foram ainda mais acentuadas. Por essa razão, conforme dito pelos autores da citação anterior, as políticas de inclusão são técnicas de governo, e, sobre o contexto neoliberal, essas políticas foram ainda mais exercidas ao centro dos interesses do neoliberalismo, mesmo com alternância de partidos no governo presidencial.

Nesse sentido, a discussão do GT e todo o envolvimento dos movimentos sociais em prol da razão da existência do EPD assentava-se na suavidade do discurso da inclusão como um discurso verdadeiro, como verdades sedutoras aclamadas pelo parlamento, pelas organizações da sociedade civil e pela massa popular, sobretudo, a minoria da população excluída, alvo desse discurso e capturada também por essa sedução dos direitos iguais, da liberdade e da autonomia cidadã.

Nos cursos de 1977-1978 (*Segurança, território e população*) e 1978-1979 (*Nascimento da biopolítica*) ministrados no *Collège de France*, Foucault (2008b, 2008c), ao apresentar a temática do (Neo)Liberalismo como conjunto de governamentos para, por via do Estado, governar racionalmente a população, explicou que a governamentalidade recai sobre os modos de vida dessa população regulados pela racionalidade do Estado.

Nesse contexto, entendamos sobre o jogo neoliberal como apresentam Lopes (2009), Lopes e Fabris (2016) e Lopes e Hattge (2011), e assim compreendamos o discurso da inclusão

⁵² Governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e Dilma Rousseff (2010-2013/2014-2016), sendo ambos do Partido dos Trabalhadores (PT).

das pessoas com deficiência nas políticas sociais para materialização do aclamado EPD. É necessário que no jogo neoliberal todos estejam inseridos. Portanto, incluídos. É necessário, para essa inclusão, ou seja, para essa participação ativa no jogo neoliberal, “primeiro, ‘ser educado em direção a entrar no jogo’; segundo, ‘permanecer no jogo (permanecer incluído)’; terceiro, ‘desejar permanecer no jogo’” (Lopes, 2009, p. 155, grifos do autor).

No discurso de cada categoria representativa para elaboração da proposta do EPD, seja por grupos militantes de pessoas com deficiência, seja por autoridades políticas, seja por familiares ou militantes afins ao movimento da inclusão das pessoas com deficiência, o que se percebe é uma vontade de verdade por cada grupo, para poder validar ou não as propostas apresentadas nos projetos de lei para obtenção do EPD. É uma vontade de verdade nos discursos proferidos por cada grupo, relações de poder estabelecidas entre os discursos. A propriedade da fala, os enunciados de cada proposta, das intenções de cada grupo envolvido com a elaboração da LBI constata as manifestações de relações de poder e os diferentes modos de subjetividades produzidos.

Considerando as diferentes entidades sociais, interesses políticos partidários e intenções representativas para a nomeação dos membros do GT da revisão da escrita do projeto da lei do EPD, temos discursos em torno da produção da norma, que, por meio da publicação da CDPD, teve nesse dispositivo de poder diferentes direções para a consolidação da referida lei. Mais adiante, houve diferentes desdobramentos para a elaboração dos enunciados das políticas de educação especial sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, como será apresentado mais adiante, na quinta seção desta pesquisa.

Como afirmado anteriormente, o Brasil, no contexto das discussões dos PLs para a consolidação da LBI, vivenciou governos com exaustão de medidas características do Estado neoliberal, cujos lemas da eficiência, eficácia, do empreendedorismo, assumem o comportamento social. E os ditames financeiros precisam articular garantias de envolver todos na circulação neoliberal e, para tanto, técnicas de gerenciamento, mapeamento da população e controle dos riscos precisavam ser de domínio do Estado. A população com deficiência não poderia ficar fora desse contexto.

Uma vez que movimentos sociais dessa parcela da população absorvem, de forma a se conduzirem pelo discurso inclusivo, a capacidade sedutora desse discurso, a prática discursiva denota motivação de seus envolvidos, sujeitos e objetos da governamentalidade da razão do Estado, a lutarem por seus direitos, a lutarem pela igualdade de direitos no cunho da vida cidadã. O trabalho e a participação social ativa são reforços dos discursos inclusivos promotores das subjetividades desses sujeitos/objetos.

No momento em que a duradoura discussão pela consolidação do EPD passa pelo filtro do documento da CDPD, mesmo que haja quem ainda discorde dos conteúdos dos PLs apresentados no Senado Federal e na Câmara dos Deputados, o discurso da inclusão posto como verdade incontestável já moldava as subjetividades das pessoas com ou sem deficiência. Portanto, a consolidação do “estatuto” seria apenas questão de tempo, pois

[...] a inclusão é colada às noções de democracia, cidadania e direitos humanos, o fato é que qualquer problematização que se pense fazer sobre as políticas e as práticas inclusivas logo é vista como uma posição autoritária, conservadora, reacionária (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 127).

Portanto, discursar contra a proposta do texto do EPD esteve sob a ótica da contramão da emancipação política do público destinatário do documento. É como afirmam os autores, pois a inclusão está associada ao exercício da cidadania e democracia. Por isso, o trabalho desse GT prosseguiu.

Segundo consta no seu relatório (Brasil, 2013), o GT apresentou uma metodologia, *a priori*, de subgrupos para leitura dos documentos e proposta de redação de cada estudo realizado pelas temáticas dos documentos, quais foram, conforme quadro 7 apresenta:

Quadro 7 - Documentos do trabalho do GT do Estatuto

Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
Relatório da 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) – 265 deliberações e 49 Moções.
Relatório da 2ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) – 50 Moções.
Relatório da 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2012) – cerca de 400 propostas.
Relatório dos 5 encontros regionais realizados pelo CONADE (2009)
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (CDPD)
Projeto de Lei nº 3.638/2000 – 62 artigos
Projeto de Lei nº 7.699/2006 – 286 artigos
Apensos ao Projeto de Lei nº 7.699/2006 – 434 documentos

Fonte: Brasil (2013, p. 38). Adaptado pela autora.

Nessa conjuntura, devido a demanda bastante densa de leituras e com a prioridade de redigir o texto para a minuta da LBI, o GT então definiu que havia uma necessidade de

reorganizar o trabalho e formar uma comissão menor, a partir dos membros do GT, para otimização das atividades. Foi então formada uma comissão de 05 (cinco) membros para ser responsável pela redação da minuta, acrescido sempre de sugestões dos demais membros do GT. Os membros dessa comissão, conforme aponta o relatório (Brasil, 2013, p. 38), foram: “Dr^a Maria Aparecida Gugel⁵³, Dr. Waldir Macieira da Costa Filho⁵⁴, Dr. Luiz Alberto David Araujo⁵⁵, Sr. Roberto Paulo do Vale Tiné⁵⁶ e um representante do Congresso Nacional, sendo assessorados pela Dr^a Aline Albuquerque Sant’anna de Oliveira⁵⁷ e Dr^a Raquel de Souza Costa”.

Entre os diferentes lugares de fala desses membros⁵⁸ para a redação da minuta da LBI, estavam a área da medicina e do direito, como também as instituições de assistência social às pessoas com deficiência, na representatividade desses locais de falas sociais para a representação dos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, tampouco houve, até o momento, representantes de corpo docente da educação básica para auxílio na redação do que, no devir, trouxe suas implicações no discurso para a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar diretamente no contexto da vida escolar dos estudantes com deficiência.

Conforme foi ilustrado na figura 3 apresentada no início desta seção, na trajetória da LBI ainda houve o momento de expor a minuta da lei para consulta e apreciação dos cidadãos

⁵³ “Maria Aparecida Gugel é subprocuradora do trabalho e representante da Ampid - Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência, escreveu o livro *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*, entre outros” (Avaliação..., 2022, não paginado).

⁵⁴ Waldir Filho foi membro do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Conade, de 2004 a 2016, junto à Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República. (Escavador, [2023?], não paginado).

⁵⁵ Luiz Alberto David Araújo é “Procurador Regional da República aposentado. Produção principal: tutela das minorias e dos grupos vulneráveis, com foco nas pessoas com deficiência e idosos (envelhecimento). Controle de constitucionalidade e direitos e liberdades constitucionais. Desenvolve, em dois Programas de Pós-Graduação da PUC-SP (Direito e Gerontologia Social, este até o ano de 2019) temas interligados com as áreas da tutela da pessoa com deficiência, tutela do idoso e outros temas de fundo constitucional, conduzindo ou participando de grupos de pesquisa. É líder do grupo de pesquisa intitulado ‘A proteção constitucional das pessoas com deficiência’, desenvolvendo pesquisa junto a Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo” (Escavador, [2023?], não paginado).

⁵⁶ Roberto Paulo do Vale Tiné é membro “titular da Associação de Pais e Amigos de Pessoas Portadoras de Deficiências dos Funcionários do Banco do Brasil – Apabb e membro do Conselho Editorial do Conade”. (Secretaria..., 2011, não paginado).

⁵⁷ Aline Albuquerque é “Professora Credenciada da Pós-Graduação em Bioética da Universidade de Brasília. Diretora do Instituto Brasileiro de Direito do Paciente. Coordenadora do GTT Jurídico da Sociedade Brasileira para a Qualidade do Cuidado e Segurança do Paciente. Advogada da União” (Escavador, [2023?], não paginado). Não foram encontradas informações da outra assessora Dr^a Raquel de Souza Costa.

⁵⁸ Consideramos os diferentes lugares de fala a partir das representações das instituições sociais e de governo como citadas nas notas de rodapé da página anterior.

pelo portal “e-democracia”⁵⁹, visto que a então deputada federal Mara Gabrilli fora nomeada a relatora do projeto na Câmara dos Deputados.

Antes de emitir o seu parecer, a relatora recebeu várias sugestões de contribuições para o texto da minuta, além da disponibilização do documento para a participação digital dos cidadãos. Ela e seus assessores ainda ouviram grupos de auditores fiscais, que apontaram incoerências na minuta elaborada pelo GT.

Segundo postagem informativa no *site* do Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho (Sinait), a “Auditoria-Fiscal do Trabalho teve papel fundamental no processo desta construção legislativa” (Construção..., 2020, não paginado). Mais uma vez, manifesta-se aqui o contexto de influência pelos interesses de grupos específicos para o texto normativo da política pública em discussão.

Feita a disponibilização do documento de forma digital para participação social da elaboração do texto final e sua aprovação como lei, a proposta da LBI estava em 2014 pronta para a apresentação da relatora Mara Gabrilli por meio do PL nº 7.699/2006, depois de discutida em comissões com a elaboração do texto final pelo GT.

Considerando o Brasil como um Estado democrático,

[...] a construção e o monitoramento de políticas públicas tornam-se desafiadoras, na medida em que o Estado deve promover a participação, conciliando os diversos interesses. Quanto mais desenvolvidas forem as democracias, mais representatividade e controle as pessoas têm diante do Estado. Enfim, a maneira como o Estado se relaciona com a sociedade tem fortes implicações na formulação das políticas públicas. (Veiga, 2022, p. 80).

Aprovado o documento como lei, o EDP materializou-se como dispositivo legal e passou a vigorar no amplo discurso da inclusão como um dispositivo da sociedade da seguridade (do controle), como uma ferramenta de domínio do Estado para o controle da população. Como discurso que emana poder, conforme Skliar (2003, p. 96), baseado em Foucault:

[...] a inclusão acaba sendo assim uma figura substitutiva da exclusão, mesmo quando esta permanece ativa e ativada em uma determinada sociedade. Em outras palavras: a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras *igualmente* mecanismos de controle (Skliar, 2003, p. 96, grifo do autor).

⁵⁹ Portal da Câmara dos Deputados destinado à transparência do seu trabalho, bem como acompanhamento e incentivo dos cidadãos na participação das atividades parlamentares por meio da interação digital. Disponível em: [e-Democracia \(camara.leg.br\)](http://e-Democracia.camara.leg.br). Acesso em: 20 jul. 2022.

Como prática, “os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (Foucault, 1996, p. 53). Inter-relacionando o pensamento de Skliar ao de Foucault, no contexto da elaboração da LBI, nada mais prático do que o discurso da inclusão, uma prática discursiva imposta como verdadeira desde os ditames das políticas internacionais, sobretudo pela CDPD. “A máxima do corpo útil e produtivo”, como cita Stüpp (2018, p. 55), então agora é sustentada pelos direitos previstos no novo e aclamado “estatuto”, para que então as pessoas com deficiência possam exercer em condições de igualdade, seus direitos sociais fundamentais⁶⁰ enquanto cidadãos.

4.2 A LBI e os novos ditos e não ditos

Se o processo de elaboração do conteúdo da LBI já foi uma guerra de interesses sobre o que manter, acrescentar ou retirar nos PLs para que então a Lei 13.146/2015 fosse aprovada e se tornasse de fato o tão esperado EPD, não seria para menos que essa guerra continuasse após sua elaboração. Ditos entre os interesses de uns e não ditos para também manter os interesses de outros, senão dos mesmos, foi assim para que a norma se consagrasse.

Entre os membros do GT, ali como “representantes” dos interesses de cada segmento em prol dos direitos das pessoas com deficiência, havia os interesses de juristas com o discurso da legalidade, do direito, mantendo o saber jurídico na sua vontade de verdade; parlamentares com o saber político na sua vontade de verdade; representantes do Conade com a sua vontade de verdade. E todos, com o que não foi dito do discurso da inclusão com a vontade de verdade e promoção de subjetividades com esse discurso. Mas não foi o bastante a publicação da lei, pois ainda havia muitos caminhos, muitas guerras travadas para que enunciados fossem de fatos prevalecidos na vontade de verdade de execução da LBI. Mais uma vez aqui é possível detectarmos o contexto de influência e o contexto de produção do texto da LBI se articulando pelo movimento do Ciclo de Políticas.

As polêmicas, os debates e muitas mobilizações discursivas foram travadas ao longo dos anos 2000 a 2015. Foram muitos entraves, conforme exposto anteriormente nesta pesquisa, mas, ao findar o processo com a promulgação da Lei, não cessaram as lutas. “A política é a guerra continuada por outros meios”, afirmou Foucault (2019a, p. 41) no curso de 1975-1976-

⁶⁰Ver artigo 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988).

*Em Defesa da Sociedade*⁶¹. Por isso, a compreensão desse contexto de que a LBI continuou suas batalhas entre grupos de interesses, ora em prol de sua materialização, ora por sua adequação, e até mesmo por questionamento enquanto dispositivo legal.

Aprovada a LBI, temos os governados pelo seu discurso, a população, e, no caso, a população com deficiência; aqueles a quem ela também captura, os demais da população, porque a LBI é para valer os direitos das pessoas com deficiência e também punir quem não a cumpre.

4.2.1. A guerra por outros meios: modelo médico *versus* modelo social

No curso *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008b) apresenta as atuações dos micropoderes em que a arte (neo)liberal de governar se faz pela racionalidade do governo das populações. Por assim dizer, Foucault apresenta nesse curso uma maneira de guerrear que impõe de uma forma mais generalizada as relações de poder, por meio das estratégias biopolíticas para regular a população e nela investir contra as contracondutas. Conforme comenta (Pelbart, 2018), a utilização do termo guerra no sentido de lutas físicas, batalhas de exércitos, como apresentado nos cursos anteriores, desaparece.

No entanto, a questão da opressão disfarçada do capitalismo como uma forma de governar, o qual Foucault (2008b) vai denominar de “arte de governar”, passa a ser então o que, no contexto da contemporaneidade, se tem para o domínio da população, e na produção das relações entre governantes e governados.

A propósito, ao considerarmos todo esse percurso do “deslocamento do discurso da batalha para o discurso do governo” (Pelbart, 2018, p.191), como é apresentado no curso *Segurança, território e população*, para o discurso do contexto (Neo)Liberal, no curso *Nascimento da biopolítica*, tentamos trazer para esta pesquisa que o contexto da LBI partiu para a batalha dos discursos, desde sua implantação, entre discurso de manter o modelo biomédico ou o modelo social de deficiência, também um grande marco de batalhas para tal concretude. Essa forma de lutas travadas de discursos constitui a simbiose da política. Da forma entre o aparato do dito “estatuto” com o não dito “vulneráveis”, trava-se ainda uma longa história de disputa pela dignidade *versus* liberdade das pessoas com deficiência.

⁶¹ O Curso *Em Defesa da Sociedade* faz a “[...] genealogia do princípio de que a própria política é a continuação da guerra por outros meios, bem antes de Clausewitz inverter essa fórmula. Isto é, Foucault escavará essa tese difusa que vem de longe e que atravessa a historiografia há vários séculos, que atribui à guerra uma primazia de fundo, detectando-a por toda a parte” (Pelbart, 2018, p.189).

Desse modo, percebe-se uma batalha travada entre os discursos a respeito da LBI, considerando-a como marco de grande conquista para as pessoas com deficiência pelo prisma da dignidade-liberdade e, por outro lado, uma criticidade que condena as alterações legais que a LBI provocou em outras instâncias legais pelo prisma da dignidade-vulnerabilidade.

Conforme o estudo de Foucault (2008c), à medida em que o conhecimento político sobre uma população se exerce, ocorre uma economia de poder por meio dos dispositivos de segurança, pois, para além da disciplina e do controle do corpo, esses dispositivos vão atuar sobre o controle de uma população. Nesse ensejo, necessário compreender que a população com deficiência passa por uma necessidade de ser controlada, com dispositivos de segurança para que a liberdade dessa população seja monitorada.

A liberdade é a possibilidade de movimento. No jogo neoliberal, todos devem estar em circulação. As pessoas com deficiência precisam ser pensadas como parte inclusa nesse jogo. Esse é o paradoxo apresentado pelo filósofo e que, nesta pesquisa, buscamos evidenciar, bem como os embates que são produzidos nos discursos das políticas de educação especial, na genealogia da LBI, a partir dos enunciados da lei sobre o Profissional de Apoio Escolar na condição de serviço dessa modalidade de ensino. Enquanto em um contexto neoliberal, a LBI produz a liberdade, mas é necessário estabelecer, para isso, limites e controles sobre essa liberdade.

Numa das literaturas que aprecia a aprovação da LBI como um marco de conquistas, positivando todo o processo de sua elaboração, autores frisam que a norma foi resultado de acordos, sem considerar que também foi campo de muitas controvérsias:

[...] o debate se fez necessário e grupos diretamente envolvidos participaram de reuniões, audiências públicas, seminários e atividades que visavam adequação do texto da proposta do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em acordo com a Convenção. Fruto deste intenso debate, de **consensos e de acordos possíveis** em diversas áreas, em julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi sancionada. (Setubal; Fayán, 2016, grifo nosso).

Esse documento trata de forma comentada toda a LBI segundo ponto de vista de especialistas do campo do Direito. É de publicação de uma Organização da Sociedade Civil⁶²

⁶² A obra é de publicação da Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (Feac), que atua com assessoramento técnico, administrativo e com projetos numa rede de aproximadamente 80 entidades socioassistenciais, com mais de 100 unidades espalhadas pela região de Campinas, sendo um dos principais projetos, denominado “Mobilização para Autonomia”, destinado a mobilizações sociais contra barreiras que

(OSC) detentora de uma rede de parcerias com outras instituições assistenciais do terceiro setor⁶³. *A priori*, a defesa dos autores pela investida na LBI como fruto de “consensos” e de “acordos possíveis”, remete mais uma vez ao que foi dito na norma para sua apreciação aos interesses das entidades que discursam atendimento e mobilização social das pessoas com deficiência, pois foram entidades que fazem parte da rede da OSC que promoveram o apoio à existência do EPD. No percurso até a efetivação da lei, essas entidades estiveram presentes por meio de representantes dos movimentos sociais em prol dessa causa. Com os interesses afinados ao documento internacional, a CDPD, é que então o não dito na LBI afinou-se com interesses dessas entidades sociais, entendendo-se que “acordos possíveis” foram esses, conforme apresentado na citação anterior.

O não dito também sobre o artigo 2º da LBI, considerado o grande marco da mudança para as pessoas com deficiência, quando trata da concepção de deficiência conforme o artigo 1º da CDPD, dispara na emolduração da avaliação da deficiência para na inaptidão ou não da pessoa no pleno exercício de sua cidadania à luz do artigo 5º da Constituição Federal que determina que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (Brasil, 1998, não paginado).

No entanto, para fazer valer o discurso da inclusão a “[...] máxima de que ‘Todos são iguais perante a lei’, embora revolucionária ao tempo de sua criação, deixa de ser suficiente em sociedades plurais, porquanto seja demasiadamente genérica” (Maliska; Fracaro, 2022, p. 353, grifo do autor). Embora a ONU, com a adoção da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, tenha feito a campanha desse discurso iniciar na desconstrução da visão integracionista até então existente, categorizando as pessoas com deficiência sob a vertente do saber médico, o discurso da inclusão, para elucidar o foco da cidadania e do pleno exercício de direitos, articulou sob o prisma neoliberal investimentos em estratégias para transformar todos os indivíduos em cidadãos saudáveis e úteis para a sociedade, como nos apresenta Santos (2011, p. 72), para que cada pessoa se torne cada vez mais “adaptável à sociedade”.

Assim define a LBI quanto ao conceito de pessoa com deficiência e às formas de avaliá-la:

[...] Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em

venham a incapacitar a atuação das pessoas com deficiência em sociedade. Disponível em: <https://abracoredeamarais.wordpress.com/2017/03/21/fundacao-feac/>. Acesso em: 04 ago. 2022.

⁶³ Conforme apresentado nos estudos de Silva, G. (2016, p. 92), baseada na obra de Carlos Montaña, o conceito de Terceiro Setor foi “cunhado nos EUA, no ano de 1978, por Jonh D. Rockefeller III. O termo é constituído a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor)”.

interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação [...] (Brasil, 2015c, não paginado).

Ora, a referência à “participação plena e efetiva na sociedade” nos permite analisar que, no contexto neoliberal, esse conceito de deficiência envolve a questão do movimento, do fluxo das pessoas, da produção e produtividade, do consumo, do papel de cidadão e eleitor, das questões das formações de subjetividades e regimes de verdades apresentados nos jogos discursivos de diferentes naturezas (econômica, médica, jurídica, pedagógica etc.). Nesse sentido, conforme Foucault (1995, p. 232), é necessário “[...] conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação. Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente”. Exige-se uma cautela na definição da deficiência da passagem do domínio médico para o domínio biopsicossocial, uma vez que a definição de “pessoa com deficiência”, no sentido do discurso da inclusão, se forma num contexto gradiente da expansão do Estado capitalista neoliberal.

Sobre a questão da avaliação do tipo de deficiência, conforme determina a LBI no §1º do artigo 2º, a batalha foi travada também por discussões acerca dos mecanismos para essa avaliação que, desde a implantação da Lei, em janeiro de 2016 a contar de dois anos⁶⁴, deveriam ser implementados pelo poder executivo. Esse assunto também gerou diferentes opiniões e discussões entre instâncias governamentais e da sociedade civil.

O dito pelo artigo 2º da LBI na mudança da concepção de deficiência adotada a partir do modelo social contrapõe-se ao modelo biomédico classicamente adotado pelas legislações anteriores até o marco da CDPC e LBI. Nesse modelo biomédico, “a deficiência é entendida como um problema do indivíduo” (Stüpp, 2018, p. 15), sendo classificado o tipo de deficiência por perícia médica.

Conforme afirmam Maliska e Fracaro (2022, p. 351), “[...] esse modelo, que se consolida no século das luzes, parte do pressuposto de que a deficiência advém de causas naturais ou biológicas, explicadas cientificamente”. Para os autores, trata-se de uma questão ligada à saúde/doença, especificamente de recursos que demandam da medicina, o que, por sua

⁶⁴ Conforme estipulado no artigo 124 da LBI.

vez, “[...] ensejou o processo de institucionalização das pessoas com deficiência” (Maliska; Fracaro, 2022, p. 351).

Na concepção do modelo biomédico, a limitação do corpo somente poderá ser superada pelo avanço e investimento pelo indivíduo na busca de alteração de sua condição (in)válida para atuação social. A anormalidade do corpo é vista como indesejável.

Cabe-nos refletir com Foucault (1984), que apresentou a medicina social como uma das estratégias de ascensão do capitalismo a partir dos séculos XVIII e XIX. Para tanto, importante entender por que esse modelo biomédico, sendo tão antigo, passou a existir. Apoiando-nos nesse estudo do filósofo, buscamos compreender o discurso médico imposto como verdadeiro no contexto social. Nesse período histórico, segundo o autor apresenta na obra *Microfísica do Poder*, o capitalismo “[...] socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho” Foucault (1984, cap. V, não paginado).

Nesse sentido, o filósofo esclarece que o capitalismo, a partir do controle do corpo, tendo-o como um objeto de biopolítica, afirma que “a medicina é uma estratégia bio-política” (Foucault, 1984, cap. V, não paginado). Por essa razão, entendemos o discurso da inclusão como uma estratégia política e social na captura e controle da vida dos indivíduos, e, por conseguinte, da população.

Inspirado num tipo de sujeito produtivo, o modelo social de deficiência veio idealizar por meio do discurso de que cabe à sociedade adequar-se às condições das pessoas com deficiência. O discurso de todos estarem incluídos na perspectiva da movimentação e do fluxo da sociedade neoliberal desviou a condição da diferença para o contexto da diversidade, ensaiando assim todo um ordenamento político e econômico pelas condições do capitalismo. Daí, também, entendermos a inclusão das pessoas com deficiência como uma estratégia econômica, além de política e social.

Por isso, na sociedade neoliberal, ocorre a ampliação dos discursos das políticas de inclusão escolar. A sensação causada pela sedução desses discursos é a segurança de todos estarem na escola. Ao pensar no serviço dos Profissionais de Apoio Escolar como oferta da educação especial aos estudantes com deficiência, a LBI define esse profissional e os efeitos dessa definição são fundamentais para a compreensão das políticas públicas locais sobre esse serviço. A liberdade de se ter os estudantes com deficiência no âmbito da sala de aula comum é controlada com o investimento⁶⁵ de ofertas de serviço da educação especial por meio da

⁶⁵ Nesse contexto, refere-se a “investimento” como aquilo que é acrescido como ampliação do recurso para o serviço da educação especial; sendo assim, a ampliação do quadro de recursos humanos no serviço dessa

atuação desses profissionais, que se faz como uma ação biopolítica educacional para gerenciar os riscos que essa população pode causar aos investimentos neoliberais.

A LBI reafirmou a definição de deficiência pelo que veio consagrado pela CDPD, mas antes esse modelo social já estava postulado, na década de 80 do século XX, quando já havia sido discursado tal período como “Década das Pessoas com Deficiência nas Nações Unidas”. A declaração do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” ocorreu em 1981, e, também, foi promovido o “Programa de Ação Mundial sobre as Pessoas Portadoras de Deficiência” no ano seguinte (Maliska; Fracaro, 2022).

Portanto, na ideia em direitos humanos dada pela vertente do modelo social de deficiência, a LBI possibilita, por meio do artigo 2º, a predominância de discurso que direciona

[...] observar certa mudança nos modos de definir a deficiência- de um modelo centrado nas dificuldades ou déficit a um modelo centrado na habilidade e capacidade da pessoa; da ênfase das dificuldades intrínsecas ao acento na interrelação entre sujeito e ambiente. [...]. A partir de tais considerações, parece que se amplia o número e o tipo de profissionais envolvidos. Profissionais de diferentes áreas são convocados a compartilhar agora responsabilidades- médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, professores, juízes, líderes de associações comunitárias, entre outros (Santos, 2011, p. 81-82).

Isso implica dizer que a ideia salvacionista da inclusão, por mais que seja assim tratada na visão social e ainda aclamada pela mídia e redes sociais, e os impactos “positivos” da LBI para a vida das pessoas com deficiência, contrariamente, são as capturas de todas as pessoas, inclusive a subjetivação dos próprios envolvidos de objetos a sujeitos desta ação sobre ações sobre a vida, ou seja, do biopoder, das pessoas com deficiência e dos movimentos sociais, no próprio jogo neoliberal de incluir todos, para que haja mais produção, mais consumo.

Remetendo ao nosso objeto de pesquisa, a concepção de pessoa com deficiência e as condições para subjetivá-la, conforme as diretrizes da LBI apresentadas, condicionam na definição do Profissional de Apoio Escolar. A partir do texto do inciso VIII do artigo 3º da norma, estabelece-se um processo de avaliação ao qual o estudante com deficiência, por definições de políticas públicas de instâncias diferentes (municipais, estaduais e federais), é submetido para obter ou não o direito de receber o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar. Como apresentado anteriormente, já disse Foucault (1995), necessário conhecer a história do acontecimento presente, assim tomada a contemporaneidade das políticas de atuação dos Profissionais de Apoio Escolar. Antes de ser estudante com deficiência com direito a, existe a

modalidade de ensino para atender a demanda dos estudantes com deficiência no âmbito da sala de aula do ensino comum.

pessoa com deficiência com direito a ser reconhecida como tal, mas, para isso, antes é necessário passar pelo processo de sua subjetividade deficiente definida pelos campos de forças discursivas do aparelho da avaliação biopsicossocial, para assim conseguir direito por meio de um laudo, e, voltando assim, à força do poder do saber médico mesmo no contexto da avaliação biopsicossocial.

É na estratégia do exercício da cidadania e dos direitos humanos que as diferenças desaparecem e a condição da deficiência passa a ser um fator social corrigido para aumentar o fluxo da máquina estatal no âmbito do capitalismo. Bem-vindo, modelo social!

Santos (2011), quando apresenta que na mudança de paradigma da deficiência são vários os responsáveis envolvidos com a definição, com o novo conceito, vemos que são vários os profissionais exercendo o domínio sobre o corpo e a vida da pessoa com deficiência ao avaliá-la. Essa condição reforça o que está na LBI, que também o não dito de seu processo atrela novas batalhas para o assujeitamento das pessoas com deficiência no corporativismo do discurso inclusivo: o instrumento de avaliação biopsicossocial.

No modelo médico, a definição da condição de deficiência era feita sob a ótica do saber da medicina, com avaliação e laudos baseados na Classificação Internacional de Doenças (CID)⁶⁶. A partir do §1º do art. 2º da LBI, no modelo social, a deficiência passa a ser definida também segundo critérios da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), no entanto, com a anuência de uma avaliação multiprofissional e não apenas restrita ao saber médico, validando assim o modelo biopsicossocial de avaliação.

4.2.2 A avaliação biopsicossocial: uma “sanção que normaliza”⁶⁷

A LBI está em vigor, e segundo consta no seu artigo 124, o prazo em lei para o Poder Executivo apresentar os mecanismos para realização da avaliação biopsicossocial da pessoa com deficiência venceu em 2018. Porém, até o momento de realização desta pesquisa, ainda não se tem esse instrumento apresentado para ser posto em prática⁶⁸.

⁶⁶ “Também conhecida como **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**, ela foi criada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1893. Entretanto, nessa época, foi chamada de ‘lista internacional das causas de morte’. Somente em 1940 foi criada a versão conhecida atualmente e o nome foi alterado”. (Mancini, 2021, não paginado, grifo do autor). A nova revisão da CID entrou em vigor em 1º de janeiro de 2022 (CID-11 ...2022).

⁶⁷ Título baseado no recorte da fala de Foucault (2014, p. 18), quando o filósofo trata da definição de exame como um “controle normalizante” que qualifica e pune.

⁶⁸ Em 10 de abril de 2023 foi publicado o Decreto nº 11.487/2023, que instituiu o GT sobre a avaliação biopsicossocial. Segundo consta no artigo 7º do decreto, a duração desse GT é de um ano a partir da data de designação dos membros e poderá ser prorrogada por igual período de tempo uma vez (Brasil, 2023b).

Se mais de 6 (seis) anos se passaram após a publicação da LBI e após 2 (dois) anos de sua publicação esses mecanismos de avaliação biopsicossocial da deficiência ainda não estão postos, vale lembrar algumas questões no período histórico que acarretaram possíveis desdobramentos na interferência da consolidação dessa demanda pelo Poder Executivo atrelado aos Poderes Judiciário e Legislativo.

Quando a LBI entrou em vigor, no mesmo ano, oito meses depois, ou seja, em agosto de 2016, ocorreu no país o *impeachment* contra a presidente Dilma Rousseff. Os desdobramentos do “golpe às instituições” de “natureza civil-jurídica”, conforme denomina Gallo (2018, p. 217), ou do chamado “golpe jurídico-parlamentar-midiático”, como assim definem os autores Krawczyk e Lombardi (2018, p. 02), são sentidos, por exemplo, na reforma das leis trabalhistas, no investimento dos setores públicos como Educação e Saúde, entre tantos outros fatos. A obra organizada por esses autores pôde elucidar os marcos políticos e econômicos que o Brasil teve após o *impeachment* até 2018. Diante do cenário sociopolítico bastante estremecido, o planejamento da proposta de avaliação biopsicossocial das pessoas com deficiência, como assim expresso no § 2º do artigo 2º da LBI, não foi foco de atenções no parlamento.

O fato é que acontecimentos do presente naquele momento, em 2018, não contribuíram com o discurso da validação da avaliação biopsicossocial. Não aprofundaremos neste texto sobre impactos sofridos, de forma geral, no contexto político, econômico e social que foram acometidos também no período de 2020 e 2021, quando mundialmente a população sofreu (e continua sofrendo) com a pandemia do coronavírus acerca da doença covid-19. Porém, com certeza, não deixaremos de reforçar que a vulnerabilidade das pessoas com deficiência e as condições da reclusão social foram postas de volta no contexto geral para “todos” na sociedade, mas na medida do discurso do “possível” mediante as condições expostas dos grupos de riscos na pandemia⁶⁹.

⁶⁹ Sugerimos a leitura de Santos (2020) para essa análise do contexto pandêmico e vulnerabilidade. Na perspectiva das obras *Vigiar e punir* e *Em defesa da Sociedade*, podemos analisar o período pandêmico com o contexto das normas que foram determinadas para as pessoas ficarem reclusas em suas casas, e, tal qual Foucault (2014) descreve situação da peste e do contexto da sociedade disciplinar no século XVII com técnicas de governo sobre a população, assim, semelhantemente, foram vividos os anos de 2020 e 2021 no Brasil e no mundo. As formas de poder sobre a vida foram ainda mais intensificadas nesse período. A biopolítica nunca esteve tão presente como antes. Poder sobre a vida e discussões entre ações do Estado, ações de governo sobre a vida da população. Biopoder sempre atuante. Cenas e relatos da mídia e de segmentos da população discutindo as controvérsias das decisões de Ministérios no Brasil com uma grande polêmica acentuada sobre a saúde da população e a regulação das vidas: “de fazer viver e de deixar morrer” (Foucault, 2019a, p. 202).

Diante desse cenário, as pessoas com deficiência permanecem no aguardo da forma de procedimento quanto à avaliação de sua condição para fazer jus aos direitos já sancionados em lei. Mas, enquanto isso, a avaliação biopsicossocial não adiantou em etapas. Em contrapartida, as pessoas com deficiência enquanto público da educação especial no contexto das políticas educacionais assistiram, entre bastidores, juntamente com educadores e demais da população brasileira, a imposição do Decreto nº 10.502/2020⁷⁰, que instituiu uma nova política de educação especial, a PNEE⁷¹, e, também, revogou a política anterior, a PNEEPEI⁷². E entre tantos conflitos, por aclamados representantes ditos assim em seus discursos, as pessoas com deficiência também assistiram a suspensão desse novo decreto antes imposto pelo governo federal e realização de dois dias de audiência pública no STF⁷³ em agosto de 2021 para discussão com representantes de movimentos e órgãos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, educadores, ministros e outros⁷⁴.

Um cenário tão denso de acontecimentos, os quais, na concepção de Foucault (1984, Cap. I, não paginado), não se realizam num mesmo plano, mas são escalonados, e cada um tem sua capacidade de produção de efeitos diferentes e o desafio está, na história e na nossa percepção, em distinguir “as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros”. Foi um período em que os emaranhados dos acontecimentos repercutiram (os efeitos) nas demandas para outros fins, sem que houvesse acontecimento que despertasse às vistas da população, o que seria ação para o reconhecimento da pessoa com deficiência em seu exercício cidadão, já que, pelo discurso da LBI, depende da avaliação biopsicossocial a validação da condição da pessoa ser considerada com deficiência ou não e, a partir dessa validação, sua subjetividade ser condicionada a usufruir de direitos como tal.

Já não bastavam os 15 anos de discussão da elaboração à aprovação da LBI. Agora, após a lei em vigor, estende-se uma outra batalha de interesses no conceito do modelo social de deficiência, cuja avaliação biopsicossocial para classificar o corpo, conduzir a vida da pessoa com deficiência já não mais se atrela aos saberes da medicina somente⁷⁵, mas a todo um aparato

⁷⁰ Ver Brasil (2020b).

⁷¹ Ver Brasil (2020c).

⁷² Ver Brasil (2008b).

⁷³ Ver Resumo... (2021).

⁷⁴ O Decreto nº 10502/2020 foi suspenso no início de dezembro de 2020 pelo ministro Dias Toffoli, com votação a favor da suspensão no STF em 18 de dezembro do mesmo ano. Passou por audiência pública em agosto de 2021 mantendo a suspensão. No dia 1º de janeiro de 2023, o referido decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370/2023.

⁷⁵ Necessário compreender que, embora haja o discurso de um modelo médico de deficiência em disputa com o modelo social para os corpos “deficientes”, ainda assim, o discurso da medicina se sobrepõe na congruência de

de outros saberes para classificarem, dimensionarem e limitarem ou expandirem as atuações de cidadania dessa população, ao pleno fato do que se discursa sobre a justiça social, cujo discurso da inclusão estrategicamente impulsionou os movimentos sociais.

No *site* do governo federal, em dezembro de 2021, com atualização em junho de 2022, houve uma etapa de sucessivas publicações com 14 documentos⁷⁶ para se chegar numa proposta de Sistema Unificado de Avaliação Biopsicossocial. Todo o processo moroso para a proposta da avaliação citada no artigo 2º da LBI, com as condições expressas no §1º desse artigo, endossa a maquinaria de dispositivos legais, de normas para a condução do trabalho de se provar quem são as pessoas com deficiência para se obter o direito expresso na LBI, convencionada como “estatuto” desse público.

Foi necessário instituir um Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) por meio do Decreto nº 10.415/2020 (Brasil, 2020a) para prosseguir com o que já era disposto desde a CDPD em 2007, além da instituição de “três grupos técnicos especializados⁷⁷ para apoiar as atividades do GTI por meio do levantamento de informações e elaboração de estudos técnicos”, conforme exposto no artigo 6º do referido decreto.

O primeiro documento expedido pelo GTI consta de 24 páginas datado em 5 de outubro de 2021. Nele, faz-se a proposta do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH)⁷⁸ da avaliação biopsicossocial única a partir de um “Sistema Único de Avaliação e Certificação da Deficiência”.

Nesse relatório, o GTI apresenta uma tabela com informações de “Tipos de Serviços ou Benefícios que podem requerer a caracterização da deficiência para acesso e fruição” (Brasil, 2021a, não paginado), com 34 itens de tipos de serviço ou benefício, em que o serviço de Profissional de Apoio Escolar é citado, mas com situação “a regulamentar”, tanto no quesito “Órgão responsável pelo serviço ou benefício” quanto no quesito “Órgão responsável pela Avaliação da Deficiência”, pareando na mesma situação dos itens “Moradia para a vida independente” e “Trabalho com apoio”. Essa situação reforça o que já cautelosamente apresentamos neste texto sobre a condição do estudante ter ou não um Profissional de Apoio Escolar como um serviço prestado para sua escolarização. Os estudantes com deficiência precisam aguardar até a regulamentação desse serviço, segundo consta nesse relatório.

ambos os modelos de definição da deficiência, apoiando-se, por fim, a configuração da lei em um único paradigma científico.

⁷⁶ Para mais detalhes e acesso a todos os documentos, ver Relatório... (2021).

⁷⁷ Cada grupo técnico especializado emitiu relatório de sua competência para o GTI na elaboração de relatório sobre a avaliação biopsicossocial da deficiência. Ver Brasil (2020d, [2020?a] e [2020?b]).

⁷⁸ Essa foi a denominação do ministério no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Todos os documentos do GT citados nesta pesquisa de doutorado são em conformidade com o período desse governo.

Ainda que o estudante seja avaliado por um órgão responsável para a obtenção do serviço, poderá ser ou não a equipe escolar, considerando que, muitas vezes, essa determinação chega às escolas por uma força legal determinada por meio de portaria, causas judiciais ou mesmo por indicação médica, menos o espaço pedagógico a ser considerado. Esse estudante ainda assim precisa ter, antes disso, a avaliação de sua condição de pessoa com deficiência por um órgão alheio anterior à escola, para, depois de pessoa com deficiência, ser considerado estudante com deficiência e ainda, estudante com deficiência com direito ao serviço do Profissional de Apoio Escolar ou não. Um exame que condiciona outro exame para a formação das subjetividades desse estudante.

A proposta de avaliação para atender a demanda expressa no artigo 2º da LBI, como visto no relatório apresentado pelo MMFDH, é um dispositivo que visa regulamentar a vida das pessoas com deficiência segundo critérios analisados sob os pontos de vista do GTI, conforme está em outro documento.

A proposta desenhada pelo MMFDH prevê o estabelecimento de uma rede nacional de Avaliação, valoração e certificação da deficiência e criação de um cadastro nacional que aglutinará as informações provenientes da avaliação às bases de dados, com o objetivo de implantar o sistema único de avaliação e do registro de dados sobre pessoas com deficiência, a partir de julho de 2022 (Brasil, 2021b, p. 19).

Para compreender como é a proposta do percurso da pessoa com deficiência para a busca dessa certificação de sua condição para obtenção de direitos conforme preconizados na LBI, a figura 5 sintetiza as etapas, segundo esses relatórios do GTI:

Figura 5 - Proposta do percurso da Avaliação Biopsicossocial Unificada



Fonte: Brasil ([2021 ou 2022], não paginado).

O que se percebe na figura 5 é um percurso burocrático de validação da vida cidadã da pessoa com deficiência que queira usufruir dos direitos que estão garantidos em lei. São 08 (oito) passos para que a pessoa com deficiência possa ter o acesso aos serviços e aos benefícios que a LBI compilou das legislações anteriores postas em revogação.

Para tanto, diante das discussões feitas nas reuniões do GTI com o confronto de dados e análises dos relatórios dos outros grupos técnicos especializados, houve críticas por parte da mídia e dos movimentos sociais quanto à falta de transparência e representatividade das decisões a serem tomadas para o modelo de avaliação biopsicossocial como um modelo único a partir de uma proposta de sistema nacional para essa avaliação.

Há ainda que considerar que, embora o discurso da LBI tende a forjar ao discurso da avaliação biopsicossocial de deficiência em contrapartida à avaliação médica, o saber médico ainda é necessário para compor a equipe multiprofissional que definirá as subjetividades

deficientes e é essa a sugestão do MMDDH, com a importância ao saber médico destacado nesse tipo de avaliação biopsicossocial. Há de se considerar que, pela própria composição do GTI, os membros foram compostos por 02 (dois) representantes do MMDDH, 02 (dois) representantes do Ministério da Economia (ME), 01 (um) representante do Ministério da Cidadania (MC) e 01 (um) representante da Advocacia Geral da União (Brasil, 2021b). Importa ressaltar que os discursos por representatividade destacam o interesse na disputa pela vontade de verdade das interpretações que cada representante visa na avaliação biopsicossocial.

A importância dada aos custos gerados para se colocar em prática a avaliação biopsicossocial racionalizam a intervenção do Estado neoliberal para a eficiência e eficácia que devem ser garantidas no processo dessa avaliação. O discurso jurídico, por sua vez, na legitimidade que lhe confere a vontade da verdade sobre os sujeitos, sobre as ações, sobre os acontecimentos, dimensionam, ao lado do discurso médico, a expressão “vontade de nomear” que tomamos emprestada aqui de Lockmann (2013, p. 139), quando analisamos os sujeitos sendo avaliados para ocuparem “[...]lugares diferenciados no interior da norma”. A autora trata dessa condição pelo saber médico “[...] que muitas vezes posiciona-os como incapazes, não aprendentes ou com dificuldades de aprendizagem”. Aqui atribuímos também ao saber jurídico, uma vez que a determinação legal das subjetividades é que produzirão pessoas com deficiência a direitos de. Como afirma a autora, ao tratar do saber médico, e aqui utilizando a expressão “vontade de normalizar” por ela citada, atribuímos ao processo de avaliação biopsicossocial um “conjunto de técnicas de normalização”, pois dela sairão discursos para a produção de subjetividades entre o que é normal/anormal, a pessoa com/sem deficiência para fins legais.

Em pleno vigor da LBI, a Comissão de Direitos Humanos (CDH) discutiu, no dia 28 de março de 2022, a proposta de implementação da avaliação biopsicossocial sugerida pelo MMDDH. Quem presidiu o debate foi o senador Paulo Paim, e um dos relatos dos participantes da audiência pronunciado por Rafael Giguer, auditor do Ministério do Trabalho e Previdência Social, fez crítica à sugestão do MMDDH de se criar um instrumento para essa avaliação única da condição da pessoa com deficiência:

[...] está na Constituição que devemos seguir o modelo biopsicossocial. É uma construção histórica, seguida pela LBI [Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência], que foi tão amplamente discutida pela sociedade para a gente chegar a um texto de acordo com os interesses das pessoas com deficiência. E, de repente, esse histórico todo é ignorado, e a portas fechadas tenta-se criar um outro instrumento. Você simplesmente rechaçar um modelo que foi construído por muitos anos, cientificamente com a AMB [Associação Médica Brasileira], validado pelo Conade [Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência], e entender que talvez esse modelo seja problemático

do ponto de vista orçamentário e criar outro modelo [o "modelo médico"] em que se invisibiliza uma parcela desses cidadãos para "resolver" o problema não é uma solução. É preocupante essa estratégia de "vamos mudar o instrumento porque, assim, a gente tem menos pessoas com deficiência e tem menos custos" (CDH...2022, não paginado, grifo do autor).

No discurso apresentado pelo auditor, fica claro que há manifestações sem a representatividade do movimento das pessoas com deficiência na discussão dessa proposta de avaliação, em que o próprio auditor menciona a importância dos interesses financeiros sobre a condição de controle da população com deficiência. Digamos assim, trata-se de uma estratégia da governamentalidade neoliberal apresentada por esse tipo de proposta de avaliação biopsicossocial.

Da mesma forma, num outro portal de notícias, ao se referir ao Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM)⁷⁹, “[...] a auditora fiscal do Ministério do Trabalho e Previdência, Lailah Vilela, também criticou a proposta, que poderá ser adotada para avaliar as pessoas com deficiências” (Borges, 2022, não paginado).

Mas, para justificar suas ações, o MMFDH, por meio do “Relatório de Análise *Ex Ante* da Implantação do Sistema Unificado da Avaliação Biopsicossocial da Deficiência”, afirma:

[...] considerando ainda que as políticas públicas indicam, por vezes, a utilização de laudos com modelos específicos, laudos com determinados prazos de validade, as pessoas com deficiência precisam voltar a esses órgãos periodicamente para renovação do acesso à política pública. Inclusive, a pessoa com deficiência pode, em algum momento, ter garantido o acesso a uma determinada política e não ter acesso a outra (ou outras) devido aos diferentes prazos de validade aceitos para laudos e/ou outros critérios de tempo de cada política pública (Brasil, 2021a, não paginado).

Nesse mesmo contexto, o documento segue adiante com o argumento de que “[...] pessoas com deficiência não têm o reconhecimento da sua condição de acordo com a legislação vigente [...]” (Brasil, 2021a, não paginado). Para expressar a condição com a qual as pessoas

⁷⁹ “A Secretaria Nacional da Pessoa com Deficiência, em publicação realizada no Diário Oficial da União, no dia 10 de março, aprovou o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) como instrumento adequado de avaliação da deficiência, que deverá ser utilizado pelo Governo Brasileiro, conforme prevê o § 2º do Artigo 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão). [...] Por meio do Decreto nº 8.954, de 10/01/2017, foi criado o Comitê do Cadastro Nacional da Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência, composto por membros do Governo Federal e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), o que possibilitou a elaboração de um Instrumento denominado Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado – IFBrM, sendo que mais de 8.000 pessoas já foram avaliadas por profissionais de diferentes áreas, da Rede de Atenção à Saúde do SUS, em 50 cidades distintas das cinco regiões do país, sob coordenação da Universidade de Brasília (UnB)” (Governo...2020, não paginado).

com deficiência se ajustam nesse conflito entre as próprias legislações declaradas para seu exercício de cidadania, o pensamento de Gallo (2018, p. 219) corrobora com a reflexão apresentada, considerando na prática social de que todos, conforme o discurso da inclusão, “somos sujeitados a sermos cidadãos”.

Pelo dito e o não dito, ainda em seu discurso, a LBI em vigor não tem o instrumento de avaliação em prática, não tem a discussão do modelo de forma coletiva, teve como consequência a aprovação do Decreto nº 11.063/2022⁸⁰ para estabelecimento de critérios de pessoas com deficiência para o direito na aquisição de automóveis da isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) para suprir a falta de implementação da referida avaliação.

Diante dessas colocações, percebe-se que as pessoas com deficiência estão postas à avaliação sempre. O exame, como dito por Foucault (1984, 2014), é uma técnica para vigiar e normalizar. Para o controle da população com deficiência, o exame indicado por meio do instrumento da avaliação biopsicossocial, ou mesmo por meio da aferição do IFBrM, tomando as palavras do filósofo, é “[...] a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo” (Foucault, 1984, cap. VI).

Por meio do exame, cada corpo exercita o assujeitamento para a ação do poder sobre si, permitindo, nessa condição, ser controlado. Uma certificação ou um laudo médico para definir sua identidade deficiente para fazer jus ao jogo do movimento e fluxo das exigências neoliberais. “A superposição das relações de poder e de saber assume no exame todo seu brilho visível” (Foucault, 2014, p. 181). Mais uma vez, vê-se o que não foi dito pela LBI na condição do discurso da inclusão. A espécie de peregrinação da busca pela condição da vontade da verdade de deficiência segundo olhar “dos outros”, na camuflagem da diversidade social para a plena vontade da verdade da cidadania.

Vê-se todo um aporte de articulação de técnicas de normalização e estratégias biopolíticas para, por meio de um exame, classificar, categorizar e então, conseguir a nomeação de “sua diferença” para que a pessoa com deficiência “possa ser capturada, regulada, governada” (Lockmann, 2013, p. 140).

Para a condição da avaliação, nas condições que até agora esta pesquisa expôs o percurso da LBI, desde sua origem enquanto PL até o momento da prática discursiva do EPD, considera-se o peso da avaliação como forma de conduzir as condutas, uma estratégia biopolítica de agir sobre a população que se enquadra nos moldes da inclusão para aderi-la ou

⁸⁰ Ver Brasil (2022).

fazer-se permanecer excluído. Sim, porque se uma pessoa tem uma deficiência e não é considerada como tal no resultado dessa avaliação para sua condição de usufruir do que a Lei lhe garante como direito, será excluído de sua regra permanente de exercício de inclusão, caracterizando uma permanente busca pela inclusão, como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 125), afirmando-se “com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão”.

Essa situação da avaliação ressalta em grande importância para as políticas educacionais de inclusão, em especial para as políticas de educação especial voltadas para a oferta do serviço prestado pela figura dos Profissionais de Apoio Escolar.

Nesse sentido, para esta pesquisa de doutorado que analisa os desdobramentos dos enunciados da LBI enquanto elemento normatizador na elaboração de políticas públicas sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, arriscamos, com cautela, a colocar sob o mesmo prisma da avaliação das pessoas com deficiência no contexto do assujeitamento aos critérios da avaliação, os estudantes com deficiência, uma vez que são avaliados para obtenção ou não da necessidade do serviço do Profissional de Apoio Escolar segundo critérios estabelecidos por tais políticas.

Mesmo já sendo submetido a uma avaliação para se conseguir um laudo, um registro que ateste ser o sujeito um cidadão na condição de uma pessoa com deficiência, no contexto da educação especial, quando o estudante está imerso no universo escolar, para acesso aos serviços dessa modalidade de ensino, sendo, no caso, o serviço de atendimento dos Profissionais de Apoio Escolar, essa condição do exame se repete sobre a conduta desse corpo “deficiente”. É necessário avaliar, submeter a um exame, ao olhar do outro, o responsável por considerar esse estudante “apto” à sua “inaptidão” de autonomia, para, assim, julgar a necessidade de ser assistido ou não pelo serviço do Profissional de Apoio Escolar.

Como será apresentado mais adiante, sendo a discussão de nosso objeto de pesquisa, verifica-se a ausência de regulamentação do serviço desse profissional, sem definição do órgão responsável, e, conforme apontam os relatórios finais dos grupos de trabalhos indicados em Brasil (2021a e 2021b), tende-se a requerer a caracterização da deficiência para que o estudante possa usufruir desse serviço.

As políticas de educação especial para oferta do serviço de Profissionais de Apoio Escolar se desdobram nos diferentes territórios, com diferentes formas de seguridade para a população estudantil da educação especial e, assim como se percebeu nos ditos e não ditos da LBI como EPD, a polêmica se arrasta tal qual na questão da avaliação biopsicossocial para o exercício de seus direitos, enquanto público da educação especial, na avaliação da fruição do direito a esse serviço.

4.2.3 O discurso da justiça social

O discurso imperativo da inclusão (Fabris; Klein, 2013; Lopes, 2009; Lopes; Fabris, 2016; Lopes; Hattge, 2011; Lopes; Lockmann; Hattge, 2013; Lopes; Morgenstern, 2019; Thoma *et al.*, 2019; Veiga-Neto, 2018; Veiga-Neto; Lopes, 2011) foi determinante nos movimentos sociais dos grupos excluídos socialmente, em específico ao grupo das pessoas com deficiência. Mesmo sendo legítimo esse movimento para seu reconhecimento na atuação social contra a discriminação em condição de sua deficiência, ele não basta por si só. Também são necessárias ações, dessa maneira, por meio de movimentos sociais, para que o Estado reconheça as condições de risco e vulnerabilidade às quais essa população é exposta, para que possa agir com intervenções políticas necessárias para não perpetuar a exclusão de grupos. Mas, ressaltamos nosso posicionamento, conforme expressam as autoras abaixo, que

[...] ao reconhecer isso não estamos afirmando que essa é a forma de resolver o problema da inclusão ameaçada, mas estamos afirmando que, embora o fortalecimento das representações seja uma condição necessária para que a inclusão se estabeleça de outras formas, essa não é condição suficiente para uma vida com dignidade para todos ou para eliminar a ameaça constante da in/exclusão (Lopes; Fabris, 2016, p. 12).

Ao coadunar com o pensamento acima, a esta pesquisa implica pensar nos desdobramentos que a inclusão e o papel que a LBI proporcionaram nas políticas de inclusão e na questão do discurso emblemático de “direitos iguais”. Destaca-se extremamente perigoso o artigo 1º da referida lei, uma vez que, no contexto neoliberal, pode ser uma estratégia biopolítica de conduzir as condutas dessa população, já que a LBI é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania [...]” (Brasil, 2015c, não paginado).

O artigo abre a justificativa da lei em condições de igualdade promover o exercício da cidadania, ou seja, sujeito de direitos e de deveres, resguardando às pessoas com deficiência a sua liberdade e sua inclusão social. No entanto, essa inclusão não se faz nos limites de ação do Estado. Não se trata de considerar a lei e a aplaudi-la inusitadamente como canal da realidade da justiça social para essa parcela excluída da sociedade, pois não é isso, por si só, que irá promover a garantia da inclusão social dessa população. “Os sujeitos e a inclusão são também produtos das inúmeras técnicas de governo”, como afirmam Lopes e Fabris (2016, p. 14).

Por isso, a ideia de imperativo do Estado que atrai a inclusão, denota no contexto de “todos são iguais perante a lei” (Brasil, 1988, não paginado) como uma máxima indiscutível.

A LBI é vista por muitas pessoas e por instituições de forma triunfante na conquista dos direitos das pessoas com deficiência. Até apresentamos no decorrer desta pesquisa que a lei tem seduzido com o discurso da inclusão e, nas entrelinhas dos seus enunciados, muitas situações não são ditas ou apenas são mal ditas, o que vai se desdobrar como consequências do artigo 3º, inciso XIII, e artigo 28, inciso XVII, quanto à elaboração de políticas públicas que visem à prestação do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar aos estudantes com deficiência.

A condição do exercício da cidadania e a prerrogativa dos direitos iguais, da busca pela autonomia e liberdade social, são questões que ganharam novos paradigmas por meio da LBI e questionamentos na bancada dos saberes jurídicos no contexto das pessoas com deficiência. Tal condição vinculou-se aos territórios escolares e aos patamares dos discursos pedagógicos da capacidade de aprender e de ter acesso ao saber por todos os estudantes, incluindo na sala do ensino comum os estudantes com deficiência. Esse é o direito de igualdade no acesso ao ensino, com a equidade promovida pelas condições necessárias para que a inclusão possa ser notada nas práticas discursivas tanto pelos que incluem quanto pelos que são incluídos.

Mas, antes de atender o estudante com deficiência, o discurso da LBI alterou a vida da pessoa cidadã e com deficiência. Em 2015, foi publicada a lei que atualiza o novo Código de Processo Civil (CPC), a Lei nº 13.105/2015⁸¹, que entrou em vigor em março de 2016, 2 (dois) meses depois da LBI em vigência. Com toda a discussão que o EPD já havia despertado com as alterações provocadas no Código Civil Brasileiro (CCB)⁸², a Lei nº 10.046/2002⁸³, vários posicionamentos foram feitos nesse cenário de mudanças no ordenamento jurídico, acentuando a necessidade de adequações nas questões jurídicas brasileiras.

Duas normas “novas”, a LBI e o CPC acirraram as polêmicas do discurso da inclusão com “velhos” discursos em moldes de “novos” enunciados, pois as leis apresentam, uma a estrutura compilada de um conjunto de tantas outras normas que regulam a vida das pessoas com deficiência, enquanto a outra, uma condição estruturada da antiga norma existente desde 1973 para a vida do cidadão com ou sem deficiência. Tanto uma quanto a outra são dispositivos de regulação biopolítica que conduzem as condutas da população.

⁸¹ Ver Brasil (2015b).

⁸² O CPC “regulamenta as consequências e procedimentos processuais decorrentes dos direitos consagrados no Código Civil”, enquanto que o CCB “regula os direitos e deveres que regem as pessoas, os seus bens e as relações inerentes a elas — nascimento, casamento, contratos, obrigações, sucessão etc. Sendo assim, os seus dispositivos regulamentam as relações que são firmadas entre particulares e também entre o particular e o Estado” (CÓDIGO...2020, não paginado).

⁸³ Ver Brasil (2002).

Aguçando ainda mais essa polêmica no campo do Direito, o CCB também teve suas controvérsias no contexto da inclusão social das pessoas com deficiência. Diferentes posicionamentos referentes ao mesmo discurso: a inclusão social e suas aplicabilidades em prol da justiça social e do reconhecimento de direitos e sanções.

Se o movimento em favor da LBI foi de garantir a autonomia, a liberdade social nas condições de direitos iguais entre todos os cidadãos, sem algum tipo de discriminação, essa autonomia incomodou a área judiciária, no que se refere à teoria da incapacidade, que fora alterada no CPC devido aos artigos contidos na própria LBI. O que para os defensores do CPC seria desproteger as pessoas com deficiência na ausência da proteção dos incapazes, para os defensores da LBI, essa ausência se referia à emancipação que a norma traz para as pessoas com deficiência.

Aqui nos cabe fazer uma nova observação da questão das políticas públicas do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, uma vez que, também, esse desmonte da incapacidade tratado pela LBI condiciona na mesma perspectiva os critérios para a responsabilidade do estudante com deficiência em seu percurso escolar, com a motivação da promoção de sua autonomia, de sua liberdade e dos direitos iguais atrelados nas abordagens de regimentos escolares e de políticas públicas para o atendimento da educação especial: ter o Profissional de Apoio Escolar poderá ser uma condição ou uma limitação para a busca da autonomia do estudante.

Na literatura do campo jurídico, Sandin ([2018]) contribui com esclarecimentos sobre as mudanças que o ordenamento jurídico obteve entre a execução da LBI e novo CPC na dicotomia dos discursos da inclusão, referente à primeira, e do retrocesso, referente ao segundo. Conforme o autor, para uns, a LBI tira direitos já conquistados; para outros, os direitos conquistados não teriam perdas, apenas ajustes para promoção da inclusão social.

O artigo 1º da LBI, ao tratar das condições de igualdade e cidadania, está em consonância com o artigo 3º, inciso IV, e com o artigo 5º da Constituição Federal (CF). As condições de igualdade de todos perante a lei, a questão da liberdade e da justiça, são discursos em comum nesses artigos. Nesse ensejo, a condição de regra geral para as pessoas com deficiência é sua capacidade, sendo a incapacidade para ser avaliada cada caso em particular, tornando-se a exceção.

Partindo desse paradigma da condição de pé de igualdade das pessoas com deficiência com as demais pessoas, a capacidade legal, *a priori*, está posta acima das dificuldades. Nessa condição, “pode ocorrer inviabilidade do apoio ou da representação de pessoas que sofram

redução temporária ou duradoura em sua consciência ou condição de manifestar seus interesses”, conforme alega Franco (2016, não paginado).

Sobre essa situação da igualdade nos direitos e deveres, juristas e outros profissionais da área do Direito indagam a situação do CCB e do CPC sobre a relação binária dignidade *versus* vulnerabilidade no exercício da capacidade civil, uma vez que essa é a regra e não o contrário.

Segundo Duarte ([2019], não paginado), as pessoas são iludidas no contexto jurídico, pois

[...] considerá-las plenamente capazes de exercer, por si só, os atos da vida civil, sem considerar seu grau de discernimento para compreensão dos efeitos, prejuízos e extensão de um negócio jurídico, promove igualdade em um plano meramente formal, mas avulta sua proteção em situações fáticas, o que contradiz o preceito da Convenção e da Lei.

Esse discurso da capacidade captura as pessoas com deficiência, e o enunciado do artigo 6º da LBI confirma a busca por essa ilusão cidadã: “A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa” (Brasil, 2015c, não paginado). Com as alterações nos artigos 3º e 4º do CCB, resguardou-se, devido à LBI, a plena capacidade legal sem a necessidade de uma terceira pessoa para essa representação legal.

Quando temos os ditos da LBI sobre o seu encanto discursivo na busca da autonomia e da liberdade das pessoas com deficiência, o efeito da curatela, que antes era fundamental, passa agora a ser uma excepcionalidade tratada os artigos 84 e 85 da lei supracitada.

Notório observar que as pessoas com deficiência em grau de dificuldades mentais mais acentuados terão o risco de serem prejudicadas quanto à desproteção estatal do que seria a “incapacidade” destas, e as pessoas com grau menor de dificuldade, por outro modo, alcançam de forma positiva o discurso da autonomia e liberdade na prática cidadã.

Destarte, enfático conflito discursivo entre liberdade *versus* vulnerabilidade da pessoa com deficiência na prática da autonomia vislumbrada no gradiente da inclusão social. Por um lado, a autonomia das pessoas com deficiência sendo expandida, por outro lado, a omissão do Estado que deveria proteger aquelas pessoas na condição de sua incapacidade.

Quando preza pela capacidade e não pelas dificuldades causadas na restrição pela deficiência, em condições de sua vulnerabilidade despercebida aos olhos da lei, se for por iniciativa de proteção tentar ajudar a pessoa com deficiência, tal ação poderá ser vista ou entendida como discriminação. Portanto, em situações de liberdade contratual, como se faz a proteção dada por entendimento da lei e como se incorpora tal situação no CCB, não poderá

ocorrer recusa de outrem da situação entre contratos de bens para pessoa com deficiência intelectual, por exemplo, cuja possibilidade de gerar ganhos ou perdas financeiras ou patrimoniais serão somente de toda responsabilidade da pessoa que assim requerer pelo serviço. Qualquer situação contrária a essa poderá ser entendida como ato de discriminação quanto à pessoa com deficiência.

Se no contexto neoliberal percebe-se que “o Estado cada vez governa menos, para cada vez governar mais” (Provin, 2013, p. 110), a situação de ausência do Estado, por meio da proteção não declarada para aqueles com dificuldades no tratamento do pareamento de igualdade entre as pessoas com deficiência com as demais, gerencia esse governo para si, para o próprio cidadão, e, dessa forma, o Estado mantém o controle da população, governando para além do corpo individual, o corpo populacional.

A partir dessa estratégia biopolítica, pretende-se preparar os sujeitos para torná-los mais produtivos ao longo de sua vida, conduzindo-os a realizar a gestão de suas próprias carreiras e de suas vidas (Provin, 2013, p. 110).

Essa implicação da LBI para a questão da autonomia, da liberdade e da condição posta, referente às capacidades das pessoas com deficiência por meio das condições da acessibilidade e da eliminação de barreiras, entendidas como qualquer entrave que impeça a participação social dessas pessoas, permite a melhor e maior movimentação das pessoas, dos bens, do consumo, do capital.

Foucault (2008c) trata da preocupação com o coletivo e os dispositivos de segurança para eliminar os riscos sociais de qualquer tipo de contraconduta que podem ser ocasionados fora do controle da população. Portanto, uma forma de biorregulação social é o que podemos compreender a partir da aplicabilidade da LBI no governo da vida das pessoas com deficiência, o que nos permite utilizar mais uma ferramenta do pensamento do filósofo de que é o biopoder atuando sobre o corpo e a vida da população (Foucault 2019a).

Dessa maneira, como uma forma estratégica de biorregulação das vidas das pessoas com deficiência, as práticas discursivas, no gradiente da inclusão, travadas pelos discursos da LBI e do CCB, apenas representam partes do que não foi dito também pela norma que aplica o EPD. E, num efeito cascata, essa discursividade será travada também nos gradientes da inclusão escolar quanto aos desdobramentos alavancados pela LBI na elaboração das políticas públicas da atuação do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar no atendimento aos estudantes com deficiência.

Relevante considerar que, embora para muitos teóricos da justiça, do contexto acadêmico e mesmo entre representantes de movimentos sociais, a LBI trouxe avanços, a questão de justiça social sequer é ilustrada pelo uso da palavra “equidade” no seu texto, ao menos uma única vez na norma, o que nos remete ao conceito ainda do Liberalismo clássico do “Estado pouco intervencionista” (Duarte, [2019], não paginado). Para que a proteção, a intervenção do Estado, se antes a pessoa é, por lei, considerada capaz? Somente em casos excepcionais essa intervenção irá ocorrer, pois

[...] a teoria das incapacidades tem como fundamento a proteção das pessoas que por idade ou falta do necessário discernimento, não possam praticar, pessoalmente, certos atos da vida civil.

De nada adianta o legislador colocar tais pessoas como plenamente capazes no plano meramente formal, se nas situações isso acarretará desproteção jurídica a elas, pois, embora consideradas plenamente aptas a exercer, por si só, os atos da vida civil, continuam carecendo de institutos que as iguale aos demais, na medida de suas desigualdades, e as proteja, evitando que com isso fiquem à mercê das sanhas dos malfeitores (Duarte, [2019], não paginado).

Embora a LBI e suas implicações no CCB tenham trazido mudanças na concepção de cidadania para as pessoas com deficiência, essa situação associa-se muito ao conceito de justiça social de John Rawls⁸⁴, pois esse filósofo, com base no discurso liberal do capitalismo da necessidade da sociedade ser livre e autônoma, define essa sociedade, em sua teoria, a partir do entendimento de que os indivíduos são os “destinatários de direitos de deveres”, sendo as instituições sociais (públicas ou privadas) que permitem a realização da prática da justiça social, as mesmas instituições que constituem o Estado (Rohling, 2015, p. 393).

Para tanto, Rawls define a justiça da seguinte forma:

[...] meu objetivo é apresentar uma concepção de justiça que generaliza e leva a um plano superior de abstração a conhecida teoria do contrato social como se lê, digamos em Locke, Rousseau e Kant. [...] a ideia norteadora é que os princípios da justiça para a estrutura básica da sociedade são o objeto do consenso original. São esses princípios que pessoas livres e racionais preocupadas em promover seus próprios interesses aceitarão numa posição inicial de igualdade como definidores dos termos fundamentais de sua associação. [...] A essa maneira de considerar os princípios da justiça eu chamarei de justiça como equidade (Rawls, 2000, p.12).

⁸⁴ John Bordley Rawls (1921-2002) foi um filósofo americano que lecionou na Universidade de Harvard, cuja obra principal foi o livro *Uma Teoria da Justiça*, com primeira publicação em 1971, tornando-se uma das referências liberais nos Estados Unidos, principalmente para o grupo dos Democratas (Merquior, 2014). Utilizou da teoria do Contrato Social em Kant, Rousseau e Locke, “considerando suas principais ideias, mas fez algumas modificações para conseguir explicar os direitos básicos, liberdade e igualdade nas sociedades democráticas contemporâneas” (Pinto, 2014, p. 16).

A partir dessa definição, do consenso original, com a condição da igualdade posta numa condição inicial, temos que, ao menos literalmente em texto de lei, demarcar a condição da igualdade posta para as pessoas com deficiência, não importando em qual instância (pública ou privada) serão usufruídos seus direitos.

Ao passo que Rawls valoriza as instituições sociais para a primazia da prática da justiça social (e, nesse contexto, tratamos o discurso da LBI próximo ao pensamento do filósofo), Foucault aborda as instituições sociais sob outro prisma. Ao pensarmos como Foucault nos leva a refletir sobre o hospício, o hospital, as prisões e as escolas, por exemplo, compreendemos o discurso da LBI de forma a reforçar um discurso de justiça social alavancada pelas questões da relações de poderes, um atrelamento de forças vigorando como ações da microfísica do poder, em que os corpos serão docilizados, controlados, estabelecendo a governamentalidade social, e a contraconduta desses corpos pode romper com essa proposta de justiça social da forma pela qual ela é exercida. Seria pensar na justiça social para quem? E como exercê-la senão sempre por ações de controle, como práticas de governo e com ações biopolíticas? A LBI trata as questões da igualdade e justiça sob a condução da governamentalidade neoliberal do Estado.

Baseado na teoria da Rawls sobre o conceito de justiça, Setubal e Fayan (2016) comentam acerca dos artigos 34 ao 38 da LBI, que compõem o Capítulo VI- Do direito ao trabalho, que faz parte do Título II- Dos direitos fundamentais, nos quais o trabalho foi colocado em igual importância com os demais direitos fundamentais (educação, saúde, moradia...).

No § 2º do artigo 34, “quando trata de **igualdade de oportunidades, condições justas e favoráveis de trabalho, e igual remuneração para trabalho de igual valor**” (Setubal; Fayan, 2016, p. 104, grifo nosso), as condições justas e favoráveis são, no caso da LBI, as condições determinadas pela ONU no documento da CDPD que deu origem ao Estatuto. Conforme apresenta a teoria de justiça rawlsiana, que associa às instituições, temos a ONU enquanto uma das instituições sociais que produz políticas num discurso da cooperação de todos na sociedade, para a inclusão das pessoas com deficiência. Ela, enquanto um órgão internacional, é uma instituição social que firmou os direitos e deveres a serem seguidos pelos cidadãos para essa aplicabilidade da justiça social para esse grupo de minorias, marginalizado.

Essa igualdade de oportunidades remete às condições em que são ofertadas as vagas para as pessoas com deficiência no âmbito do trabalho produtivo (o trabalho que gera renda, que mantém a subsistência e permite acesso a outros direitos fundamentais).

Trata-se da importância que a LBI demarca ao ingresso no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência estarem incluídas socialmente e, assim, terem acesso a bens de consumo, giro de capital e fluxo financeiro das mais variadas formas, sendo ativas nesse contexto neoliberal. Como mostrou Foucault (2008b), no curso *Nascimento da biopolítica*, a sociedade para os neoliberais é uma sociedade de concorrência e, nesse contexto, o trabalho entra como uma condição preponderante de análise do trabalhador como um sujeito econômico ativo.

A análise econômica do trabalho se volta, segundo o filósofo, em “saber como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe” (Foucault, 2008b, p. 307). Ao analisar o neoliberalismo norte-americano, o autor aponta o trabalho como portador de capital, que do ponto de vista da pessoa que trabalha (o trabalhador), sua competência para o trabalho é a máquina que não se separa do trabalhador.

Rawls (2000) como um liberal defende ideais advindas do sistema capitalista, embora tenha em sua filosofia defendido a imparcialidade das instituições a governarem sobre os indivíduos que entre si discutem e votam por um contrato social a ser seguido por todos.

Quando percebemos associação do pensamento rawlsiano nas análises do texto da LBI por instituições do sistema privado que faz gerenciamento social com custos do poder público, no caso de uma OSC como a FEAC, defendendo a LBI como uma conquista para a vida social das pessoas com deficiência, enxergamos para mais além, a definição dada ao Profissional de Apoio Escolar e a produção de políticas acerca das ofertas desse serviço ao estudante com deficiência como possíveis interesses do neoliberalismo no controle dessa parcela da população por meio do gerenciamento desse serviço da educação especial.

Rawls (2000) hipoteticamente defende uma sociedade com princípios de justiça com equidade, conduzidos esses princípios de forma imparcial por essa sociedade. Esses princípios são: um, o da garantia de liberdade para todos e, o outro, a distribuição de bens iguais, com a permissão da desigualdade social, nesse caso, apenas se, em detrimento dos mais desfavorecidos, os mais favorecidos economicamente contribuíssem de “forma justa” com aqueles.

Foucault demonstrou em seus estudos que os discursos constituem os sujeitos; que não há imparcialidade nas intenções entre os sujeitos que são conduzidos por leis, ou se deixam conduzir ou ainda conduzem a outros, pois nessa esfera há sempre relações de poder e esse atua por toda parte como em rede. Diante dessa perspectiva, tecemos cautela quanto ao pensamento de Rawls em seu conceito de justiça e a concepção de liberdade, contrapondo-o aqui com o pensamento de Foucault (2013, 2014). O filósofo francês tem sua análise sobre modernidade

pela característica do panoptismo, condicionados o direito e a política como instituições que monitoram o corpo bem como o tempo dos indivíduos, colocando a liberdade como um dispositivo de segurança para o movimento de todos aqueles que fazem parte do sistema neoliberal de sociedade, uma vez que estar fora dele é ameaça para a estrutura social capitalista.

Dessa forma, o pensamento liberal de Rawls percebido nos escritos da LBI nos estudos de Setubal e Fayan (2016), permite uma leitura por outros olhares da questão da justiça social, pois não há neutralidade nas decisões políticas e, tampouco, naturalidade nas desigualdades sociais.

Diante da discussão que ele apresenta, retoma o Liberalismo clássico para a definição do *homo economicus* “como parceiro da troca, teoria da utilidade a partir de uma problemática das necessidades” à concepção deste no Neoliberalismo: “*homo economicus* é um empresário, é um empresário de si mesmo. [...] O homem do consumo não é um dos termos da troca. O homem do consumo, na medida em que consome, é um produtor” (Foucault, 2008b, p. 310-311).

Dada a importância desse contexto, retomemos a LBI e a sua correlação com a condição com que a inclusão captura, por seu discurso, a atividade das pessoas com deficiência no mercado de trabalho para torná-las produtivas. Verifica-se que, na prática discursiva da norma, a governamentalidade controla as condutas das pessoas com deficiência, controla suas vidas e estabelece uma lógica empresarial e relações cada vez mais de concorrência entre todos.

Portanto, neoliberalismo é uma racionalidade governamental porque é uma prática que harmoniza governo, conduta dos indivíduos/da população e técnicas de poder. Pelo estudo da genealogia da LBI, foi possível detectar que a lei é uma estratégia da racionalidade neoliberal.

Até aqui buscamos problematizar a LBI na produção de seu discurso inclusivo apropriando-nos das concepções de biorregulação do Estado neoliberal na condução das condutas da população, sem a importância de juízo de valor a favor ou contra a norma. No entanto, é com a reflexão de que “para o neoliberalismo, tudo que não é útil deve ser eliminado ou convertido em utilidade, e, de preferência, em um produto inovador” (Lopes, Maura, 2018, p. 151), que provocamos novas inquietações sobre a concepção da (in)utilidade das coisas e da vida no contexto da sociedade neoliberal.

A partir da LBI para as políticas públicas de educação especial, enquanto inclusão escolar das pessoas com deficiência, desdobram-se os enunciados da lei sobre o Profissional de Apoio Escolar, inseridos nessas políticas públicas rigorosamente alicerçadas sobre o prisma da racionalidade da arte neoliberal de governar a educação na produção de subjetividades, como veremos na seção a seguir.

5 A LBI E A (DES)CONFIGURAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa. Em outras palavras, a competência do trabalhador é uma máquina, sim, uma máquina que não se pode separar do próprio trabalhador [...] (Foucault, 2008b, p. 309)

Ao considerarmos o contexto neoliberal da sociedade na qual as políticas educacionais são produzidas, discursadas e materializadas, valemo-nos da epígrafe que abre a reflexão desta seção. Na condição da produção de políticas do serviço da educação especial pela atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, analisamos as condições da competência desse trabalhador que se faz de sujeito e, ao mesmo tempo, de objeto dessas políticas, uma vez que tem constituída sua subjetividade ancorada na sua capacidade de produção, de concorrência e eficiência para atuar na função emergente neoliberal que o discurso da inclusão modela quanto à competência desse sujeito. Em uma lógica neoliberal da arte de governar, esses sujeitos estão aptos, competentes para serem um investimento humano, para serem capital humano voltado para a satisfação das demandas do Estado em sua racionalidade política.

As políticas de inclusão, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2011), são necessidades contemporâneas que se articulam no processo dependente ao seu inverso, a exclusão, para que o seu discurso (da inclusão), possa-se garantir no processo das demandas sociais no contexto neoliberal.

Nesse sentido, ao considerarmos a LBI como uma política de inclusão das pessoas com deficiência, problematizá-la nesta pesquisa não se trata de julgá-la como boa ou ruim, ou apresentar um posicionamento a favor ou contra a referida lei, mas, problematizá-la a fim de produzir reflexões acerca de seus desdobramentos nas práticas discursivas e não discursivas, definidas, respectivamente, conforme apresenta Castro (2009), nos conceitos em Foucault, em práticas enunciáveis no campo dos saberes e práticas visíveis que se formam nas relações de poder.

Ainda, ao refletirmos sobre a LBI enquanto uma política de inclusão, no que se refere à inclusão escolar, consideramos essa política com o distanciamento das “investidas salvacionistas” (Lopes; Fabris, 2016, p.14), “investidas revolucionárias, individualistas” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 125), imbricadas nos discursos da inclusão escolar. Reconhecemos que movimentos sociais e lutas em prol da inserção social dos excluídos e mesmo as políticas de inclusão contribuíram (e contribuem) com a visibilidade da população excluída.

Para tanto, é com esse olhar de reflexão e problematização sobre a inclusão escolar que esta seção discute as políticas públicas sobre o serviço da educação especial oferecido na atuação dos Profissionais de Apoio Escolar no contexto de Estado neoliberal. Para tratar dessa temática, a seção está dividida em 03 (três) partes, sendo para isso realizada a análise dos dados apresentados por meio do contexto de produção dos textos das políticas municipais selecionadas, bem como do contexto da prática dessas políticas, a partir do que foi proporcionado pela interpretação da norma federal de 2015 como EPD.

A primeira parte apresenta a LBI quanto à influência dos documentos e movimentos internacionais em prol do discurso da inclusão e os desdobramentos da CPCD sobre a legislação brasileira na condução das condutas da população com deficiência, como uma forma de aguçar o pensamento sobre tais documentos, observados momentos de rupturas nos seus discursos que estão ligados às relações de poder na emergência das políticas de educação especial na oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar.

A segunda parte, a investigação se debruça sobre o discurso da LBI na especificidades dos artigos que compõem o Título II, Capítulo IV – *Do direito à educação*, dessa lei. Fazemos uso, nesse contexto, do pensamento de Foucault para tratarmos dos discursos coadjuvantes para elaboração de políticas da educação especial na oferta do serviço de Profissionais de Apoio Escolar, pois

[...] não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis (Foucault, 2008a, p. 112).

Na terceira parte, a mais extensa, dedicamo-nos à discussão dos discursos, por seu protagonismo na materialidade de nosso objeto de pesquisa. As variadas produções de políticas sobre o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar ao atendimento dos estudantes com deficiência no âmbito da sala de aula comum estão ancorados nos enunciados da LBI, propiciando sobre esses sujeitos o exercício do poder da norma e produzindo suas subjetividades aos moldes do Estado neoliberal.

Prossigamos, então, para o estudo de cada uma dessas partes.

5.1 Políticas de inclusão escolar: olhares por outros modos

Especificamente à população com deficiência, a LBI trouxe o discurso do grande marco de conquista para que essa população possa ter a efetivação da participação social em igualdade

de direitos nas práticas de cidadania. É uma legislação, sem dúvida, que marca a atuação social das pessoas com deficiência, sob influência de documentos internacionais e, como é identificado, tendo a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) como o documento que direcionou o texto da norma brasileira.

Necessário compreender que os documentos e órgãos internacionais são influenciadores na formação de políticas públicas no Brasil, sobretudo no contexto das políticas de inclusão das pessoas com deficiência, direcionando para o campo das políticas educacionais.

Assim sendo, listamos os principais documentos internacionais que influenciaram nas realizações das políticas de inclusão e trouxeram suas consequências na elaboração da Lei nº 13.146/2015, que institui o conhecido Estatuto das Pessoas com Deficiência (EPD), chamada também de Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI), bem como outras políticas no contexto educacional, atuando na congruência biopolítica como dispositivos de poder sobre população com deficiência.

Não temos a pretensão de analisar os textos, na íntegra, de todos os marcos internacionais que direcionaram para uma visibilidade das pessoas com deficiência no contexto social, mas temos a intenção de tomá-los como ações biopolíticas que, com alguns marcos discursivos de cada uma dessas normas, apresentadas no quadro 8 a seguir, são postos como investimentos de Estado, potencializadores de dispositivos de seguridade para capturar a população com deficiência em prol da segurança, protegida e incluída no contexto social.

São as *operações de normalização*, como trata Foucault (2008c, p. 83), sobre a sociedade da seguridade, que agem sobre os indivíduos e fazem “[...] diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relações às outras[...]”, protegendo a população de risco e assim, evitando ameaças sobre o bom desenvolvimento da sociedade neoliberal.

Quadro 8 - Principais documentos/marcos internacionais influenciadores nas Políticas de inclusão no Brasil

ANO	DOCUMENTOS MARCOS INTERNACIONAIS/ ÓRGÃO(S) RESPONSÁVEL (EIS)	CONTEXTO DISCURSIVO
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos/ ONU ⁸⁵	Artigo 26 assegura a educação como direito de todos .

⁸⁵ Ver ONU ([entre 2000 e 2020]).

1981	Ano Internacional das Pessoas Deficientes/ ONU ⁸⁶	Entre os objetivos, destaca-se o que se refere a educar e a informar a população sobre os direitos das pessoas “deficientes” de participação e contribuição social, econômica e política.
1983	Convenção 159- Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes/ OIT ⁸⁷	Um dos objetivos expressos consta no artigo 3º sobre a reabilitação profissional das pessoas com qualquer tipo de deficiência na promoção de medidas adequadas para oportunidades de “ emprego ” no mercado .
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem/ UNESCO ⁸⁸	Estabelece a educação como um direito fundamental de todas as pessoas e que todos precisam ter acesso a ela e satisfeitas suas necessidades básicas para a aprendizagem.
1994	Declaração de Salamanca/ UNESCO ⁸⁹	Paradigma de educação para todos com ênfase na educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, integrando-se ao sistema educacional.
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala)/ ONU ⁹⁰	Todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos fundamentais e liberdade quanto as demais pessoas e qualquer ação que venha a impedir ou excluir as pessoas com deficiência desses direitos e liberdade é considerada discriminação.
2001	Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão/ ONU ⁹¹	Proposta de desenho inclusivo em todos os setores sociais, produtos e serviços, de forma a garantir que todos recebam os benefícios da inclusão , o que aumenta a eficiência , contribuindo com o desenvolvimento da cultura, da economia e da sociedade de forma geral.
2006 ⁹²	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com	Reafirmação dos direitos fundamentais e princípios universais tratadas na Declaração de 1948, bem como direcionamento para implantação de políticas e programas que atendam as pessoas com deficiência na

⁸⁶ Para mais informações sugerimos a leitura de Brasil (1981).

⁸⁷ Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1983).

⁸⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998a).

⁸⁹ Ver UNESCO (1998b).

⁹⁰ Ver ONU (2001a).

⁹¹ Ver ONU (2001b).

⁹² Conforme visto ao longo desta seção, os projetos de lei para resultar no texto final da LBI sofreram suas alterações marcadas essencial e primordialmente pela CDPD, que posteriormente no Brasil desencadeou a promulgação da convenção por meio do Decreto nº 6.949/2009. Por essa razão, no marco temporal como documento internacional, restringimos o período até 2006 nesse contexto, não considerando marcos legais posteriores a essa data.

	Deficiência (CDPD)/ ONU.	ampla participação social enquanto cidadania e autonomia .
--	--------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Foucault (2008c), ao tratar da sociedade da segurança ou da normalização, esclarece que a captura da população por meio do domínio de seu território possibilita uma maior regulação do Estado, que já não precisa das técnicas disciplinares (sobre o indivíduo), uma vez que pode contar com o governo em série, cujas ações políticas gerenciam a arte de governar do Estado sobre a população. Nesse ensejo, tais políticas de inclusão são assim categorizadas nesta pesquisa.

Retomando o quadro 8, quando o Estado, por meio de seus representantes, no caso os órgãos internacionais como a OIT, ONU e Unesco, despertam a população para o movimento da inclusão daqueles excluídos socialmente, nesse caso as pessoas com deficiência, há um mecanismo de controle que se realiza por meio das ações biopolíticas em que as normas internacionais e seus movimentos produziram (e produzem) em toda a população. Não só as pessoas com deficiência, mas todas as pessoas, com ou sem algum tipo de deficiência, são subjetivadas ao discurso que perpassa todas essas políticas, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos até aos dias atuais, com as consequências da produção de novas políticas e programas para a promoção dos excluídos no movimento da inclusão.

Com base ainda no quadro 8, o destaque das palavras no campo de cada descrição das políticas internacionais, feito propositalmente, possibilita extração no contexto do jogo de palavras que circulam no discurso emblemático da inclusão: **direito de todos; direitos; emprego; mercado; educação para todos; direitos fundamentais; liberdade; inclusão; eficiência; desenvolvimento; economia; participação social; cidadania**. Essas palavras estão presentes no contexto da elaboração e enunciados das políticas direcionadas pelos órgãos internacionais.

O discurso da inclusão, ao ser tratado nesses documentos e nos movimentos sociais, é revestido da centralidade da autonomia, da liberdade, da produtividade, do trabalho, do empreendedorismo e outros discursos aclamados pelo Estado neoliberal em sua racionalidade política.

Visto que ainda enfraquecido, o movimento de inclusão, antecedido pela massificação da integração social das pessoas com deficiência nos anos 80 do século XX, começa a manifestar o discurso da educação populacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, como aponta o marco discursivo em 1981, propagado em 1983 pela OIT apontando a

preocupação de oportunizar “emprego” para o público com deficiência, como consta no quadro 8.

Mas é na década de 90 do século XX que a inclusão ganha força em seu discurso. Amarrando às ferramentas da normalização e da governamentalidade, é perceptível nos documentos internacionais o imperativo das normas para os países alvo desse investimento de Estado, sobretudo de países endividados, como o Brasil. O gerenciamento da população de risco ganhou força com o controle estatístico a partir dos anos 90 e intensificaram sua regulação e ação biopolítica na primeira década do século XXI.

É com a governamentalidade que as políticas de inclusão vão agir com dispositivos de regulação sobre a população com deficiência e o Estado, nessa racionalidade de poder para governar, atuará com micropoderes em rede, governando assim, por meio da biopolítica, a vida dessa população.

O neoliberalismo, com a economia política, na característica da racionalidade de Estado, passa a investir cada vez mais num *locus* onde haja menos atuação do Estado e mais governamentalidade: a escola.

Vista como um aparelho de biorregulação pelo Estado neoliberal, a escola atrai por sua economia política e racionalidade reguladora de corpos-espécie. Assim, com base nos estudos de Foucault (2008b), podemos entender que o campo da educação possibilita economia de governo, permitindo maiores resultados com investimentos mínimos. A escola é um dos espaços de atuação do biopoder, e essa atuação “[...] é a unidade múltipla constituída pela população” (Foucault, 2019a, p. 212). É nesse viés da biorregulação coletiva que a escola, ou, de forma abrangente, a Educação ganha espaço privilegiado de reformas em políticas educacionais a partir dos anos 90 do século XX, pois “[...] o indivíduo é muito mais uma determinada maneira de recortar a multiplicidade do que a matéria-prima a partir da qual ela é construída” (Foucault, 2008c, p. 16).

Assim, ao mesmo tempo em que a escola atua com o poder disciplinar, atua também com o biopoder, fazendo, por meio do seu espaço, o controle dos corpos e o controle da população com deficiência.

Dessa maneira, o Estado neoliberal atuou de forma mais intensa com seus dispositivos de segurança e de controle por meio das políticas educacionais. Por essa razão, as políticas internacionais citadas no quadro 8 tiveram interesses de mecanismos agenciadores do contexto neoliberal.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.430, grifo dos autores) as reformas das políticas educacionais tiveram a influência dos órgãos internacionais como

[...] Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas.

A influência desses órgãos internacionais, com as investidas nas reformas das políticas educacionais, coaduna com o que Lopes e Fabris (2016, p. 83) chamam de “educabilidade contemporânea”, produzindo assim, por meio das políticas públicas de inclusão escolar, outras formas de intensificar a governamentalidade com novas produções de governo.

A CDPD, em 2006, veio assinalar que a governamentalidade e racionalidade de Estado sobre a população permitiu ampliar de forma densa o discurso da inclusão, por meio de dispositivos legais, nos quesitos da segurança social, igualdade de oportunidades e prática plena de cidadania.

Como visto na seção anterior, a LBI sofreu a forte influência da CDPD, não menosprezando os movimentos e documentos internacionais anteriores, mas foi a partir de 2007, quando o documento é multiplicado para suas práticas discursivas, que a educação passa a ganhar o alvo de maior visibilidade para a atuação da governamentalidade das pessoas com deficiência.

No quadro 9, a seguir, apresentamos as principais influências de políticas educacionais que, de certa forma, estão sob a égide da governamentalidade das pessoas com deficiência no território escolar, na segurança capturada dessa população pelo discurso da inclusão escolar e que, desde a Constituição Federal à LBI⁹³, reforçam o direito de igualdade e acesso à escolarização.

Quadro 9- Indicativo dos principais dispositivos legais brasileiros acerca da inclusão escolar no período de 1988 a 2015

ANO	DOCUMENTOS MARCOS	CONTEXTO DE DESTAQUE QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
-----	-------------------	--

⁹³ Embora já tratado sobre a LBI como dispositivo legal e parte constituinte do objeto de estudo desta pesquisa, definimos propositalmente elencar a lei no quadro para demonstração das políticas inclusivas que adentram os territórios escolares.

	LEGAIS NACIONAIS	
1988	Constituição Federal	Artigo 205 reconhece a Educação como direito de todos , sendo dever Estado e da família , e o artigo 208, inciso III, dita que o Estado tem o dever de garantir o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 206 prevê a igualdade de condições para ter acesso e permanecer na escola (Brasil, 1988).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Garante um capítulo exclusivo para a Educação Especial (Capítulo V) com a possibilidade de avanço nos anos escolares mediante verificação do aprendizado; prevê condições de oportunidades educacionais específicas ao estudante público da educação especial, serviços de apoio quando necessário, adequação curricular e terminalidade específica para estudantes com deficiência para conclusão do ensino fundamental para quem não conseguiu o nível de aprendizagem exigido ou aceleração para os estudantes que possuem altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 1996).
2001	PNE (2001-2011)	Integração/inclusão do estudante do estudante com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Garantia do atendimento da diversidade humana e flexibilidade. Também prevê a criação de escolas especiais com celebração de convênios quando da incapacidade dos municípios de ofertarem essas instituições. Entre as metas estão a formação de professores voltadas para a Educação Especial e a inserção nos cursos de formação de professores conhecimentos sobre os estudantes com deficiência com ênfase na integração social (Brasil, 2001b).
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com o dever dos sistemas de ensino a matricular todos os estudantes, cabendo às instituições de ensino a organização para o atendimento aos estudantes com deficiência e suas necessidades específicas de aprendizagens . Conforme artigo 8º, atuação de professor

		especializado em sala de aula comum de forma colaborativa com o professor regente e também atuação de outros apoios dos quais o estudante da educação especial necessita para aprendizagem, locomoção e comunicação. (Brasil, 2001c)
2001	Decreto nº 3. 956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Entre seus objetivos, destaca-se a plena integração social das pessoas “portadoras de deficiência” (Brasil, 2001a).
2008	Decreto nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado , regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Objetiva assegurar a inclusão escolar dos estudantes nomeando-os como público da educação especial: os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ⁹⁴ e com altas habilidades/superdotação. Discursa sobre o direito de todos estarem na mesma escola, aprendendo no mesmo espaço sem discriminação . Utilização dos termos de monitor ou cuidador para necessidades de apoio à higiene, alimentação, locomoção (Brasil, 2008b).
2009	Resolução CNE/CEB nº 4	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Enfatiza o AEE prioritariamente na sala de recursos multifuncionais , com destaque às atribuições do professor de AEE (especializado em Educação Especial) com elaboração e execução do plano de AEE, bem como dentre outras atribuições a de produzir, elaborar recursos pedagógicos e estratégias para o estudante com deficiência a fim de

⁹⁴ Com a publicação do novo CID 11 em janeiro de 2022, os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) deixam de ser nomenclatura e passam a ser denominados por Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (Santos, 2022; Paiva Júnior, 2021).

		proporcionar acessibilidade ao saber escolarizado e acompanhar a funcionalidade desses recursos e estratégias na sala de aula do ensino comum. Apresenta entre os profissionais que institucionalizam o AEE (tradutor, interprete de Libras, guia-interprete) outros profissionais que atuem no apoio ao estudante da educação especial em atividades referentes à higiene, locomoção e alimentação (Brasil, 2009b).
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Afirma sobre a garantia do sistema educacional inclusivo ; oferecimento de apoio técnico e financeiro pela União na distribuição dos recursos educacionais com fins para a acessibilidade e aprendizagem do estudante com deficiência, desde que o estudante esteja matriculado em escola regular e no contraturno no AEE, para o repasse do FUNDEB ⁹⁵ no cálculo de matrícula dupla ; garantia e discriminação das atividades do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar; garantia de serviços especializados denominados AEE na forma complementar na sala de recursos multifuncionais e suplementar para estudantes com altas habilidades/superdotação; bem como outras providências afins. (Brasil, 2011a).
2011	Decreto nº 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, a partir das prerrogativas da CDPD na implementação de ações e programas políticos para a plena prática de cidadania e equidade das pessoas com deficiência. Apresenta quatro eixos de atuação: educação , saúde, inclusão social e acessibilidade cujas execuções de ações articula-se na parceria da União com estados e municípios por meio de adesão (Brasil, 2011b).
		Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º

⁹⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

2012	Lei nº 12.764	do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Considera a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Dentre os direitos está o acompanhamento especializado de profissional em casos de necessidade comprovada em classes comum do ensino regular. Criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) (Brasil, 2012b).
2014	PNE (2014-2024)	O plano se constitui de dez diretrizes, vinte metas e suas estratégias para meados do segundo/terceiro decênio do século XXI. Entre as diretrizes, estão a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação , a formação para o trabalho e cidadania , princípios de respeito aos direitos humanos e à diversidade . A meta quatro é a que se destaca para a educação especial, composta de 19 estratégias para sua realização (Brasil, 2014b).
2015	Lei nº 13.146 (LBI)	O Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão, visa discursar sobre a afirmação da autonomia e prática civil dessa população. Assegura que, tanto na rede privada quanto na rede pública, não sejam cobradas taxas diferenciadas para prestação de serviços da educação especial às famílias dos estudantes. Dentre esses serviços, apresenta a definição do Profissional de Apoio Escolar . (Brasil, 2015c).

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a abrangência da legislação referenciada no quadro 9, as palavras destacadas elencam um discurso de racionalidade econômica do Estado, considerada a escola como *locus* da economia mercadológica, funciona como aparelho de biorregulação na contemporaneidade.

Para tanto, o discurso da inclusão escolar envolvida nos enunciados das legislações supracitadas no quadro remete à capilaridade do assujeitamento das pessoas com deficiência ao molde social prezado pelo neoliberalismo.

Assim, discursar no conjunto de legislação com o uso das palavras em destaque possibilita refletir na educação enquanto um direito de **todos, dever do Estado e da família** e nela (a educação) prover pela **educação especial** um dispositivo de segurança para a oportunidade de **igualdade de condições** por meio de **serviços de apoio** na escola, a fim de que a **organização para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagens**, quando não alcançada, possa garantir o serviço de **Atendimento Educacional Especializado** e outros serviços ao estudante com deficiência, bem como a emissão da **terminalidade específica** no ensino fundamental ou mesmo a **aceleração** dos estudos, respeitadas as condições cognitivas do público da **educação especial**, garantido o AEE, prioritariamente, ofertado em sala de recursos multifuncionais, realizado por professor **especializado**.

Ainda, se pensarmos no contexto da **diversidade**, com o apagamento das diferenças por meio do **respeito** às pessoas com deficiência, remetemos à polarização no propósito das condutas dos corpos deficientes submetidos à **integração** no espaço escolar por força legal, embora o discurso seja o da **inclusão** que levanta a bandeira de **um sistema educacional inclusivo**, com a garantia de um atendimento **sem discriminação**. Como um dos serviços da educação especial, o **monitor, cuidador, Profissional de Apoio Escolar**, ou, ainda, **outros profissionais** surgem como condição emergente para consolidar a prática discursiva da legislação vigente da educação inclusiva das pessoas com deficiência.

Com o repasse financeiro oriundo do Fundeb no incentivo dado pela **matrícula dupla**, as unidades de ensino capturam a população com deficiência no **acompanhamento especializado**, oferecido na letra da lei, pelos serviços da educação especial na trilha almejada da **equidade** e de uma **qualidade da educação**, não para instruir esses sujeitos e torná-los donos de sua **autonomia**, mas para condicioná-los a uma **prática civil** ditada pelas regras da arte neoliberal de governar. Nesse contexto, aliada à formação para a **cidadania** e para o **trabalho**, a educação produz a subjetivação dos sujeitos por ela capitalizados.

Percebe-se que somos subjetivados como cidadãos para que possamos ser, democraticamente, governados. Por essa razão a lógica democrática da inclusão: aqueles que não estão incluídos na ordem cidadã não pode ser governados (Gallo, 2018, p. 219).

De acordo com o exposto no quadro 9, consideramos o conjunto da legislação educacional inclusiva do Brasil como um retrato “da maquinaria biopolítica neoliberal”, ainda nas palavras de Gallo (2018, p. 219), sendo condicionante da produção de subjetividades de cidadãos de direitos, e, assim, governáveis. Esse conjunto de dispositivos legais que discursam

as políticas de inclusão, conforme apresentam os estudos publicados por Fabris e Klein (2013), é um indicador para refletir sobre essas políticas produzidas pelo discurso inclusivo por outros modos, para além dos seus enunciados salvacionistas.

Da Constituição Federal à LBI, conforme destacado, percebemos o exercício da biopolítica como uma tecnologia de poder que “lida com a população, e a população enquanto um problema político, como um problema a um só tempo científico e político, como um problema biológico e como um problema de poder [...]” (Foucault, 2019a, p. 206). É a ação biopolítica da legislação que, articulada por meio do discurso da inclusão escolar, tem o controle sobre a população com deficiência, propagando a racionalidade neoliberal da arte de governar.

5.2 Educação e a LBI: discursos coadjuvantes no cenário de políticas públicas sobre a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar

O Título II, Capítulo IV – *Do direito à educação*, é apresentado na LBI em três artigos: 27, 28 e 30, já que o artigo 29 foi vetado. Nesses três artigos, analisamos o discurso que a norma apresenta diante da questão da educação à população com deficiência. No entanto, o envolvimento da LBI com o contexto da prática educativa escolar já se inicia no Título I, Capítulo I- *Disposições gerais*, quando o inciso XIII do artigo 3º faz a seguinte definição:

[...] Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
 [...] XIII- Profissional de Apoio Escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas [...] (Brasil, 2015c, não paginado).

Como já apontam os estudos de Barbosa (2018), Ferreira (2021), Silva (2018), Silva (2019), Silva e Silva (2019), Lopes (2018) e Vieira (2019), o serviço da educação especial, realizado por meio da atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, conforme a definição dada para a função no artigo supracitado, exclui as “técnicas ou procedimentos” que são específicos de profissões reconhecidas legalmente.

A docência é uma profissão reconhecida legalmente pela palavra “professor”, a qual aparece 247 (duzentas e quarenta e sete) vezes no texto da Classificação Brasileira de

Ocupações (CBO)⁹⁶, no arquivo denominado *Relatório de Título*⁹⁷ e, no sentido plural, “professores”, aparece um total de 22 (vinte e duas) vezes.

No entanto, ao estabelecer, em 2015, a nomenclatura “Profissional de Apoio Escolar”, a LBI não garantiu a legalidade da ocupação, ou mesmo a legalidade dessa profissão no documento da CBO, que teve inseridas 19 (dezenove) ocupações novas pelo Ministério do Trabalho (CBO..., 2018), e nenhuma delas dá destaque ao Profissional de Apoio Escolar ou ocupação afim.

Em pesquisa no relatório de títulos da CBO, na busca pela palavra “apoio” foram identificados 22 (vinte e dois) títulos entre ocupações distintas com seus respectivos códigos definidos pelo Ministério do Trabalho, sem que se tenha natureza semelhante à atuação do Profissional de Apoio Escolar descrita no inciso XIII, artigo 3º, da LBI.

Ainda, na busca pela identificação de uma aproximação à natureza do trabalho desse Profissional de Apoio Escolar, prosseguimos a averiguação no relatório de títulos da CBO com a palavra “escolar”, tendo sido encontradas 11 (onze) nomenclaturas para ocupações distintas entre si, mas também não condizentes com a atuação do Profissional de Apoio Escolar apresentada na referida lei.

A averiguação com a palavra “auxiliar”, apesar de apresentar um número expressivo de títulos, as 244 (duzentas e quarenta e quatro) nomenclaturas também não se identificavam com o Profissional de Apoio Escolar tratado na LBI. Apenas na busca com a palavra “monitor” foram identificados 23 (vinte e três) títulos para ocupações similares, sendo a ocupação com o código nº 334110 sinônimo da ocupação “inspetor de alunos de escola pública”, juntamente com outros 06 (seis) sinônimos à ocupação (agente de organização escolar, agente educador, auxiliar técnico de educação, bedel, inspetor de disciplina), cuja descrição sumária da ocupação “Inspetor de Alunos” aponta profissionais que “prestam apoio às atividades acadêmicas” (Brasil, 2010b, p. 571).

⁹⁶ A CBO se refere a um documento de responsabilidade do Ministério do Trabalho, com a finalidade de apresentar as profissões reconhecidas no mercado de trabalho, cuja atualização da listagem relaciona-se às suas ocupações, considerando as inovações tecnológicas e alterações do cenário socioeconômico e cultural brasileiro. Dessa forma, as bases estatísticas de trabalho são geradas pelos dados da CBO, possibilitando a criação de políticas públicas de emprego, reconhecendo a ocupação de uma profissão após análise das atividades conforme perfil das categorias dentro de uma ocupação (CBO..., 2018). Ainda, de acordo com Brasil (2010b, não paginado), a CBO é um “[...] documento normalizador do reconhecimento (no sentido classificatório), da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdo das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização se devem às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho. O documento contém as ocupações, organizadas e descritas por famílias. Cada família constitui um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação”.

⁹⁷ Ver Relatório ... (2022).

Nesse cenário, a ocupação “inspetor de alunos” aproxima-se do enunciado trazido na LBI quanto ao Profissional de Apoio Escolar, que “atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino”, conforme citado anteriormente. No entanto, não é a ocupação nº 334110 da CBO que vai enquadrar o Profissional de Apoio Escolar. Essa profissão, além de não ser ainda reconhecida na CBO, a LBI, “ao prever um Profissional de Apoio Escolar, diz apenas o que ele faz e o que ele não é” (Agrelos, 2021, p. 123). Esse profissional, portanto, não é um profissional que possa atuar com técnicas de enfermagem, se não for um enfermeiro. Ele não pode atuar com técnicas de ensino, se não for professor. Assim, por essa razão, também não pode se enquadrar no grupo familiar da ocupação de nº 3311, uma vez que trata de todas as atuações de professor de nível médio, voltada para o atendimento da educação infantil.

Importante destacar ainda que, retomando a definição do Profissional de Apoio Escolar do artigo 3º, inciso XIII, da LBI, no texto do inciso VI do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 há um discurso muito parecido com o texto do Estatuto da Pessoa com Deficiência quando define quem são os profissionais da educação especial na incumbência do projeto pedagógico da instituição escolar quanto à organização do AEE, prevendo:

[...] Art. 10[...]

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e **outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção**; [...] (Brasil, 2009b, não paginado, grifo nosso).

A definição de profissionais de apoio utilizada no artigo 3º, inciso XIII, não se elege como um texto inédito, mas dá o destaque para esse profissional, que na resolução vem precedido pela palavra “outros”⁹⁸. Segundo o dicionário brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, “outros” é um pronome indefinido, que pode ter no singular sete significados, mas que no plural identifica-se como “as outras pessoas”. Dessa forma, “as outras pessoas” que “atuem no apoio”, no enunciado do texto, referem-se principalmente às atuações das “atividades de alimentação, higiene e locomoção”.

No texto da PNEEPEI, é de incumbência dos sistemas de ensino a disponibilização desses profissionais, desempenhando as funções de

[...] de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de **monitor ou cuidador** aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de

⁹⁸ Ver Outros... (2023).

higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar [...] (Brasil, 2008b, não paginado, grifo nosso).

Com mesma pretensão da LBI, a PNEPEI, já de uma forma definida, trouxe primeiramente o uso das palavras “monitor ou cuidador”, que no ano seguinte, na resolução, foi tratado pelo pronome indefinido “outros”, mas ambas as definições relacionam-se com as mesmas atividades desenvolvidas, tratadas na LBI pelos Profissionais de Apoio Escolar.

O Decreto nº 7.611/2011, embora não trate da definição desses profissionais de apoio, apresenta, no artigo 3º, inciso I, como um dos objetivos do AEE, a garantia de “[...] serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes [...]” (Brasil, 2011a, não paginado). Nesse caso, a norma entende que esses serviços são do AEE, e, por essa razão, são serviços especializados. Ainda, ao considerar esses “serviços de apoio especializados”, adiante, no artigo 5º, inciso III, a formação continuada refere-se apenas aos professores, e no inciso IV cita a formação para gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da inclusão, sem categorizar especificamente os demais grupos de profissionais. Fica em evidência a formação continuada para os professores, os quais, para atuarem no AEE, precisam ser especializados, uma vez que o *caput* do artigo 5º refere-se ao apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino dos Estados e Municípios e das redes da organização da sociedade civil sem fins lucrativos, de forma a ampliar o atendimento do AEE aos estudantes, público da educação especial. Na LBI, essa formação é apresentada para professores no AEE, aos tradutores e intérpretes de Libras, aos guias intérpretes e aos profissionais de apoio, separando o grupo professores desse último grupo de profissionais.

Na Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), quanto aos direitos da pessoa com TEA, no artigo 3º, parágrafo único, declara que, quando necessário, o estudante com TEA “terá direito a **acompanhante especializado**” na sala de ensino comum (Brasil, 2012b, não paginado, grifo nosso). Nessa conjuntura, quanto ao profissional que acompanha esse estudante, a lei reforça que se trata de um profissional especializado, sem discriminar suas funções, sendo que, na LBI, vem discriminada a função, mas não a formação necessária para atuação do profissional a desempenhar tal função de “acompanhante especializado”, como tratado na lei do TEA.

Já no PNE, em contrapartida, a meta 4 (quatro) se refere à universalização do acesso à educação básica aos estudantes com deficiência. Ali, temos um outro enunciado para esse profissional, quando tratada a estratégia para a meta do plano:

[...] 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, **profissionais de apoio ou auxiliares**, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; [...] (Brasil, 2014b, não paginado, grifo nosso).

Categoricamente, em qualquer um desses documentos normativos citados, os profissionais do serviço da educação especial são elencados, e uma categoria de atuação é definida como o novo sujeito: “os outros”, os “monitores”, os “cuidadores”, os “profissionais de apoio”, os “auxiliares”, o “acompanhante especializado”, os “Profissionais de Apoio Escolar”. A LBI conceituou o que esse profissional faz, definindo-o então na expressão tratada no artigo 3º, inciso XIII, mas não estabeleceu critério de formação desse profissional para o desempenho de sua atuação.

No entanto, todo esse contexto de denominações para atuação desse profissional então denominado Profissional de Apoio Escolar pela LBI, nos modos outros de leitura das políticas de atuação desse sujeito no desdobramento do artigo 3º da LBI nas redes de ensino pública e privada, propicia algumas reflexões diante do cenário educacional.

Considerando o contexto das políticas públicas de inclusão nas décadas dos anos 90 e 2000, sob influência de documentos e discursos internacionais de investimento intelectualizado e global dos órgãos como o Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), identifica-se a migração de discursos internacionais de soluções educacionais para o desenvolvimento da economia mundial. Nesse cenário, o Estado brasileiro acirrou compromisso com as exigências econômicas do capitalismo e da globalização, com sustentação do discurso da competitividade e da qualificação profissional articulado por esses órgãos.

Nesse ensejo, com a conjuntura do fortalecimento do Estado neoliberal, as políticas educacionais de inclusão ancoradas na função da escola revestida pelo discurso de educação para todos, tem a sua função educadora de formar o sujeito em todos os âmbitos sociais voltados para a formação do capital humano. Por isso, a escola é por excelência o *locus* onde o indivíduo vai se tornar sujeito adequado ao mercado, sendo formado para desenvolver suas habilidades e competências, formado para ser *homo economicus*. A escola é *locus* do empreendimento do sujeito como empresário de si mesmo (Resende, 2018). Parte-se daí, então, o interesse do BM,

da OCDE, da Unesco, entre outros órgãos internacionais, em investir nesse espaço de captura de sujeitos e promoção de subjetividades.

Por essa razão, a inclusão escolar das pessoas com deficiência é pensada como uma estratégia biopolítica, sendo assim um dispositivo da economia de poder para atuar sobre a população na formação de capital humano, envolvendo o maior número possível de jogadores para participação no jogo econômico (Lopes; Fabris, 2016), garantindo a formação do trabalhador e do sujeito autônomo, adaptável, concorrente, empreendedor e competitivo para o mercado.

O Estado submete-se aos interesses do mercado, conforme o contexto de influência das políticas discursadas pelos grandes organismos econômicos, como BM e FMI, os quais propagam a inclusão de todos, o acesso de todos à escolarização para a governamentalidade neoliberal funcionar com as regras do jogo econômico, sendo elas a garantia de que esse jogo “[...] beneficie o maior número possível de pessoas [...]”, conforme afirma Foucault (2008b, p. 277). Ainda, nas palavras do filósofo:

[...] na ideia de um jogo econômico há o seguinte: ninguém originalmente participa do jogo econômico porque quer, por conseguinte, cabe à sociedade e à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo no qual esta pessoa se viu envolvida sem nunca ter desejado explicitamente participar dele (Foucault, 2008b, p. 278).

O filósofo aponta que, mesmo sem desejar fazer parte do jogo capitalista, o sujeito *homo economicus* tem uma aceitação em se constituir como tal, havendo transformações que imperam sobre esse sujeito na sua governamentalidade, tornando-se um sujeito governável.

Dessa maneira, as políticas públicas de inclusão passam a ser formas da consolidação do Estado neoliberal para investir cada vez mais no controle da população, capturando-a por meio dessas políticas para que todo aquele que faça parte do corpo social, à sua margem ou no seu centro, como afirmam Lopes e Fabris (2016), possa incluir-se no mercado.

Resende (2018) aponta que a empregabilidade é foco da formação escolar, em que a educação se volta para a aplicação das necessidades do mercado. No governo de FHC, passando pelo governo de Lula e depois de Dilma, ocorreram acentuados programas e políticas de inclusão escolar para o atendimento com ênfase no público da educação especial. A educação escolar é apontada por essas políticas, na égide do discurso da inclusão, como possibilidade para o mercado de trabalho, tornando-se numa estratégia biopolítica para controlar essa população. Para o autor, ainda que haja o paradoxo da questão do desemprego na organização social *versus* condições de trabalho ofertadas cada vez mais de formas precárias,

[...] importa para a governamentalidade neoliberal, que o indivíduo, investido de sua condição de homem econômico, assumo o desenvolvimento de suas competências, vinculando-se para isso, ao aparelho escolar, como enfrentamento das variáveis desse meio, fazendo com que a formação signifique garantia de acesso a postos de trabalho, como se o emprego dependesse tão somente do empenho do indivíduo em sua capacitação (Resende, 2018, p. 90).

Vista dessa forma, a educação escolar é a condição para a que as políticas de inclusão das pessoas com deficiência possam estratificar a circulação dessa parcela da população no contexto do jogo neoliberal. Por isso, a educação, como direito assegurado, é apresentada no artigo 27 da LBI como dever do Estado e da sociedade em geral:

[...] Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação[...] (Brasil, 2015c, não paginado).

Quando a LBI trata da questão do direito à educação da pessoa com deficiência, dando ênfase ao “sistema educacional inclusivo”, seu discurso aponta para a necessidade de toda e qualquer instituição de ensino atender o estudante com deficiência na oferta dos serviços da educação especial em todos os níveis da educação escolar, seja na educação básica, seja na educação superior.

A LDB de 1996, no artigo 21, classifica a educação escolar nesses dois níveis, educação básica e superior (Brasil, 1996). Uma vez compreendido todo o processo de escolarização desde a educação infantil até o ensino superior, a capacidade de governo, adestrando os corpos da população com deficiência na máquina educativa neoliberal, torna-se também condição da governamentalidade do Estado como arte de governar.

No que se refere à educação básica e seu caminho como ponte indispensável para o ensino superior, ela se torna uma condição normativa para o circuito inclusivo da empregabilidade e do consumo capitalista. Naquilo em que o acesso à escolarização possa garantir no discurso inclusivo a participação social, no alongamento da escolarização, considerando a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos 4 (quatro) anos de idade, expandindo-se as possibilidades das políticas afirmativas de inclusão ao ensino superior, as

pessoas com deficiência são aglutinadas pelo empreendimento visto no contexto educacional como lógica econômica de investimento social.

Por essa razão, ao tratar do “aprendizado ao longo de toda a vida”, a LBI reforça a constituição de subjetividades e condução de condutas de sujeitos pelos modos de vida da racionalidade neoliberal, cuja escola, enquanto dispositivo biorregulador do Estado, tende a exercer atribuições no contexto processual da in/exclusão⁹⁹, para que os cidadãos por ela formados possam ser capazes de viver conforme as necessidades da chamada sociedade do conhecimento ou da aprendizagem, conforme afirma Resende (2018, p. 82), cujas funções educativas estão para “além das instituições escolares”, caracterizando também uma necessidade de aprendizagem vital ininterrupta.

Com as vinculações da aprendizagem ao longo da vida, a LBI apresenta em seus enunciados o aparato de uma sociedade do conhecimento, cujo habitante, como afirma Resende (2018), é um empreendedor, que tem a racionalidade de seu comportamento dirigido pelo capital humano.

No entanto, no contexto da temática do “aprendizado ao longo da vida”, o artigo 27 da LBI não apresenta uma ideia nova, mas que na contemporaneidade está acirrada aos impactos causados nas práticas educativas e empresariais que vêm desde 1996, no documento da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI apresentado à Unesco:

[...] o conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos (Delors *et al.*, 2010, p.32).

Nesse contexto, o relatório trata a educação como possibilidade para várias outras formas das práticas sociais serem tomadas como educativas, instituídas de verdades com a invenção de vontades e desejos que são desdobramentos da subjetividade criada no/pelo sujeito da sociedade do conhecimento. Na categoria de um Estado neoliberal, esse é o sujeito *homo economicus*. Esse modo de vida conduzido pelas estratégias biopolíticas de regulação social tornam os sujeitos com necessidade de visibilidade social, como afirma Ball (2013), baseado em Foucault, em aprendizes ao longo da vida.

⁹⁹ Conforme Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 130), utilizar a expressão “[...] in/exclusão aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade”.

No relatório de Delors *et al.* (2010), com influência do discurso da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* oriunda da Conferência de Jomtien, Tailândia, em 1990, os autores afirmam que a educação ao longo da vida ordena e valoriza as diferentes etapas de aprendizagens com diversificação dos trajetos percorridos para essa aprendizagem de forma individual. E, com essa reflexão, o relatório “Educação: Um tesouro a descobrir”, apresentado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a Unesco, discursa sobre as necessidades educativas fundamentais, tal como na declaração de 1990 da conferência de Jomtien, ressaltando que essas necessidades são os instrumentos para a efetivação da aprendizagem dos conteúdos fundamentais para sua sobrevivência com qualidade de vida, trabalho e aprendizagem contínua.

Para tanto, o discurso da inclusão e a necessidade das políticas neoliberais na vertente do direcionamento da Educação. As pessoas com deficiência, quando incluídas nas propostas da educação especial para o acesso ao saber escolarizado, estão sob o governo do Estado neoliberal, o qual aplica a essa população estratégias de “investimentos que foram feitos no nível do próprio homem”, como afirma Foucault (2008b, p. 318), isto é, o capital humano.

Tanto na declaração de Jomtien, em 1990, quanto no relatório da Unesco, em 1996, a educação para todos é uma potência reveladora de investimentos no capital humano, sendo uma eficiente técnica de governo dos corpos, e, por conseguinte, eficaz tática da governamentalidade neoliberal. A população com deficiência já mapeada, rastreada, quantificada e controlada por estratégias biopolíticas passam a ganhar visibilidade do que a economia política pode enxergar como investimento. Com pensamento de Foucault (2008b, p. 389), essa condição do investimento no capital humano se evidencia porque a “[...] economia política é de fato uma ciência, é de fato um tipo de saber, é de fato um modo de conhecimento que os que governam terão que levar em conta”. E se os documentos internacionais patrocinam com contextos de influências as produções de políticas públicas, essas influências, de forma invisível, vão articular a produção de textos para que haja a inclusão de todos, a participação de todos no movimento da maquinaria capitalista como produtora de subjetividades para atender as necessidades do mercado.

Ball (2013, p. 145) analisou discursos em documentos da Unesco que demonstram que “no cerne desse fervilhante discurso sobre o aprendiz ao longo da vida está o indivíduo empreendedor”. Nota-se, então, que o discurso da LBI tem a referência de sujeito empreendedor para incluir as pessoas com deficiência aos moldes das necessidades sociais empreendedoras, autônomas, concorrenciais e produtivas. Nesse intuito, o contexto de influência, da produção do texto e o contexto da prática relacionados à elaboração e aplicação da LBI remetem a arenas

e grupos de interesses que exercem entre si disputas e embates, reforçando as relações de poder e saber nesses contextos da Lei.

Também o Decreto nº 7.611/2011, ao dispor sobre a educação especial e o AEE, logo no artigo 1º, inciso II, declara como dever do Estado que a educação das pessoas com deficiência deve ter como diretriz “o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2011a, não paginado).

A LBI, então, ao reproduzir no seu enunciado o “aprendizado ao longo de toda a vida”¹⁰⁰, já na condição de que a educação especial garantirá os seus serviços para o atendimento a estudantes com deficiência no âmbito da vida escolarizada, o território dos Profissionais de Apoio Escolar configurará a condição das produções de subjetividades desses profissionais e dos estudantes atendidos pela oferta desses serviços, uma vez que a garantia dos serviços de apoio possibilita oportunidades de permanência e de aprendizagem por meio da normalização dos estudantes público da educação especial.

Ao considerar a questão da exclusão das pessoas com deficiências no âmbito social, para assim promover o seu processo de inclusão, o “aprendizado ao longo da vida”, como reforça o artigo 27 da LBI, volta-se, como afirma Ball (2013, p. 151), “[...] para um povoado de aprendizes que estão sozinhos e solitários”. Por isso, no movimento da inclusão, a arte de governar neoliberal não dita isso na LBI, mas envolve a população com deficiência na sua condição de *homo economicus*.

Importa relatarmos ainda que, na condição da definição do que o Profissional de Apoio Escolar possa exercer de atividades, a subjetividade desses sujeitos é condicionada pelos artefatos do mercado no investimento desenfreado do discurso da formação continuada, da ambivalência do trabalhador, da pedagogização (Ball, 2013) que a educação e a aprendizagem ao longo da vida consomem na produção das subjetividades desses profissionais.

A LBI define esse profissional de forma bem genérica como “**pessoa** que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária”. Tão obscuramente, o profissional é tratado na lei como a “pessoa” que o sujeito não é na prática discursiva, embora assim tratado no enunciado do inciso VIII do artigo 3º da LBI. O sujeito não é “pessoa”, é o capital humano

¹⁰⁰ Depois de sua publicação, a LBI não se manteve sozinha com a produção do discurso do “aprendizado ao longo da vida”, pois a Lei nº 13. 632/2018 alterou a LDB (Brasil, 2018) em alguns artigos, para dispor sobre essa aprendizagem. Também em 2020 foi instituída por meio do decreto a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020c), mas que foi revogada por um outro decreto em janeiro de 2023 (Brasil, 2023), conforme já citado na introdução desta pesquisa.

resultado dos investimentos das políticas neoliberais de inclusão escolar. Ele é o *homo economicus* subjetivado ao discurso da aprendizagem ao longo da vida, porque é necessário descobrir novas formas de produtividades para conduzir a conduta dos estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que esses profissionais são conduzidos como espécie de “[...] inovação, isto é, descoberta de novas técnicas, à descoberta de novas fontes, de novas formas de produtividade, à descoberta de novas fontes de mão-de-obra”, na propriedade do pensamento de Foucault (2008b, p. 318), quando o filósofo situa análises dos neoliberais no curso *Nascimento da Biopolítica*.

Essa inovação, a concentração da aprendizagem ao longo da vida, as várias possibilidades de aprender para as diversas possibilidades da empregabilidade que o discurso neoliberal traz consigo para a escolarização como acesso de todos, inclui nos espaços escolares de ensino regular as pessoas com deficiência com a oferta dos serviços de Profissionais de Apoio Escolar, que a partir da LBI provocam um inaugural de *marketing* dos cursos aligeirados de profissionais para as demandas “inovadoras” do consumismo pedagógico da atuação desse profissional *in loco*.

No artigo 27, a LBI toma a educação como direito da pessoa com deficiência e o “aprendizado ao longo da vida” como uma das condições para, de forma eficaz, proporcionar “o máximo de desenvolvimento possível” desses sujeitos aprendizes. E, com essa proposta, a figura dos Profissionais de Apoio Escolar como oferta de recurso de acessibilidade para o alcance dessa possibilidade, a inovação que o mercado necessitou para atender as demandas das políticas neoliberais.

Prosseguindo quanto ao direito à Educação, a LBI apresenta no artigo 28 as obrigações do poder público para a promoção dos serviços e condições para que a efetivação da garantia desse direito às pessoas com deficiência ao longo do texto de oito incisos que apresentam entre eles a criação, acompanhamento e avaliação do sistema educacional inclusivo e seus aprimoramentos não só para o acesso, mas também a permanência e aprendizagem desses estudantes. Também prevê no projeto político pedagógico a institucionalização do AEE e dos serviços da educação especial, oferta da educação bilíngue, maximização do desenvolvimento com medidas individualizadas e coletivas no ambiente escolar, entre outras ações como pesquisas que estimulem criações de métodos e técnicas pedagógicas, envolvimento da participação familiar e do estudante nas ações escolares e práticas pedagógicas que valorizem e favoreçam as questões culturais e a formação dos profissionais no contexto da educação inclusiva.

O artigo 28 da LBI apresenta, além disso, uma retomada de considerações já previstas em legislações e políticas anteriores, mesmo no próprio texto da LDB de 1996, como também da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI), da Resolução CNE/CB nº 4/2009, do Decreto nº 7.611/2011, do PNE (Lei nº 13.005/2014). Sobre o capítulo *IV- Do direito à educação*, é o trecho mais extenso em proposições.

Nesse cenário, pelo processo cronológico do arcabouço legal do campo educacional, o artigo 28 fica mesclado de reforços de textos já dantes apresentados, como, por exemplo, a incumbência do sistema educacional inclusivo por parte do poder público, a qual, apresentada no inciso I do artigo 28 da LBI, só reforçou o que já veio pela CDPD de 2006, com o seu texto e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, onde já expressava que “[...] os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...]” (Brasil, 2008a, não paginado). Esse texto, por sua vez, é citado na redação da PNEEPEI de 2008 e, em seguida, citado no texto do artigo 1º, inciso I, do Decreto nº 7.611/2011¹⁰¹ e no Plano Viver sem Limites, instituído pelo Decreto nº 7.612/2011, no artigo 3º, inciso I.

Posteriormente, no PNE, o texto é apresentado no inciso III do §1º do artigo 8º, de forma a ser “[...] assegurado o sistema educacional inclusivo [...]” para cumprimento da garantia do atendimento das especificidades da educação especial (Brasil, 2014b, não paginado). No PNE, na meta 4, a garantia desse sistema educacional inclusivo é novamente reforçada no texto.

No inciso II, o artigo 28 da LBI trata da questão do acesso e permanência dos estudantes com deficiência no aprimoramento dos sistemas educacionais, que antes de ser tratado na LDB em 1996 no artigo 3º, inciso I, já estava no enunciado do artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, ao tratar da ministração do ensino no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, não paginado). Ainda essa mesma temática sobre o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas também é tratada nos artigos 2º, § 2º, e artigo 3º, inciso I, do Decreto nº 7.611/2011.

Desta forma, outros diversos incisos desse artigo da LBI são já discursos que foram legalizados e sancionados para a vida social, mas que revelam que não se tornam de fato garantia concreta de direitos se já existem direitos e deveres nos enunciados das normas e que, ainda assim, são negligenciados na prática social, e precisam ser validados em uma nova lei

¹⁰¹ O Decreto nº 7.611/2011 também não foi inovador, porque também só veio repetir o que já estava publicado em sua primeira versão, o Decreto nº 6.571/2008.

para que possam reforçar o discurso da igualdade de condições perante legislação, sem que, de fato, garanta a materialidade do direito assegurado.

Prosseguimos com o inciso III do artigo 28, que reforça o texto já normativo da PNEEPEI, do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, do artigo 2º, § 2º, do Decreto nº 7.611/2011 sobre o projeto pedagógico da escola prever a institucionalização do AEE. Da mesma forma, no inciso IV sobre a oferta da educação bilíngue, que também vem na Política de 2008 e no texto da estratégia 4.7 do PNE de 2014, mas que já é condição considerada na LDB, nos artigos 60 e 78. Outras dimensões são apontadas na LBI, como o inciso VI também já apresentado como diretriz na LDB (artigo 70, inciso I) e no PNE (estratégia 1.9).

No inciso V do artigo 28, a LBI apresenta texto de igual teor, conforme nosso grifo na citação, ao texto do Decreto nº 7.611/2011, o qual define:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
[...] VI - **adoção de medidas de apoio individualizadas** e efetivas, **em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social**, de acordo com a meta de inclusão plena; [...] (Brasil, 2011a, não paginado, grifo nosso).

Igualmente, não há inovação do discurso da LBI quanto à necessidade de investimento em formação dos profissionais que atendem ao serviço da educação especial. A observância sobre a formação de professores, por exemplo, que na PNEEPEI valoriza a formação dos professores do AEE, na LBI aparece não só a formação, mas acompanhada da palavra “disponibilização”, e não apenas para professores de AEE, mas para todos os profissionais envolvidos com o serviço da Educação Especial.

Quanto à atuação do Profissional de Apoio Escolar, sobre sua formação e oferta do serviço por parte do poder público, destacamos na LBI dois incisos os quais ponderamos indispensáveis para a compreensão daquilo que esse profissional faz, mas que não o define como profissional habilitado para tal atuação:

[...] Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
[...] XI - **formação e disponibilização** de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
[...] XVII - **oferta** de Profissionais de Apoio Escolar; [...] (Brasil, 2015c, não paginado, grifo nosso).

O texto da LBI define que a formação e disponibilização dos profissionais que atendem a educação especial é de responsabilidade do poder público. No entanto, essa disponibilização, a partir da formação necessária para que o Profissional de Apoio Escolar possa ser ofertado nas unidades escolares, não recebe critérios para as condições de cumprimento dos incisos XI e XVII. O *caput* do artigo expressa claramente que o poder público deve não só “criar, desenvolver, implementar”, mas também deve “acompanhar e avaliar” a formação que esses profissionais necessitam para sua atuação.

Retornemos ao que foi discutido anteriormente nesta seção sobre as profissões que existem por categorização de uma chave de ocupação como tratado no relatório da CBO (Brasil, 2010b): a atuação do Profissional de Apoio Escolar não foi reconhecida como profissão de natureza afim a alguma ocupação já existente. Daí uma fragilidade postulada para a autonomia de estados e municípios legislarem, a partir das diretrizes da LBI, sobre a atuação e formação desse profissional, como apresentado mais adiante nesta seção.

Quanto aos incisos XV e XVI do artigo 28, a LBI apresenta no texto semelhante discurso ao da Constituição Federal, no inciso V do seu artigo 208, que trata do “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...]” (Brasil, 1988, não paginado).

O inciso XVIII do artigo 28 da LBI também não trouxe novidade, uma vez que já fora tratado na perspectiva da “articulação das demais políticas públicas” (Brasil, 2011a, não paginado) e da “[...] articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social, e direitos humanos [...]” (Brasil, 2014b, não paginado).

Em seguida, logo após os 18 (dezoito) incisos, tendo sido muitos deles já mencionados nas legislações vigentes anteriores, como citado anteriormente, segue o texto do artigo 28 em seu § 1º:

[...] Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações [...] (Brasil, 2015c, não paginado, grifo nosso).

Esse parágrafo contempla 16 (dezesesseis) incisos dos 18 (dezoito) que compõem o artigo, com exceção apenas dos incisos IV e VI, em que tais incumbências neles descritas são de responsabilidades do poder público e não são obrigatórios para as instituições privadas. No mais, todos os outros incisos apresentam as demandas da oferta da educação especial e seus

serviços de forma a garantir o acesso aos conteúdos curriculares, à aprendizagem e à permanência dos estudantes, público da educação especial, sem que haja algum ônus para as famílias desses estudantes.

Dos poucos textos inéditos nesse artigo, o parágrafo citado revela a obrigatoriedade das escolas privadas na oferta dos serviços da educação especial. No entanto, considerando o artigo 4º da LBI que dispõe que “toda a pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015c, não paginado), para esse atendimento são necessários recursos de acessibilidade, para que ocorra de forma equânime essa igualdade de acesso aos direitos sociais.

Portanto, em se tratando de acesso à educação escolar, os recursos de acessibilidade incluem, quanto ao ensino, recursos adaptados às necessidades dos educandos, recursos humanos, como profissionais especializados para o exercício no AEE e demais serviços da educação especial, entre eles os Profissionais de Apoio Escolar.

Dessa forma, a garantia de acesso ao saber escolarizado em classe comum, no ensino comum de escola pública ou privada, é condição de princípio obrigatório a ser atendido por qualquer uma dessas instâncias de ensino.

Novamente frisamos o pensamento de Foucault (2013a), quando trata do discurso na regularidade dos fatos linguísticos em um dado nível. Esse mesmo discurso, no entanto, passa a ser usado de forma estratégica para polemizar os mesmos fatos. Quando o autor utiliza esse pensamento na conferência proferida no Brasil, em 1973, sobre a temática *A verdade e as formas jurídicas*, ele apresenta o cunho da vontade de verdade nas relações de poder embatidas no discurso.

Nesse viés de pensamento, considerando o contexto de produção de texto da LBI para a elaboração de seus enunciados, como afirma Ball em entrevista a Mainardes (2015, p.165), traçando a intercessão com o nosso objeto de pesquisa, no que trata dos desdobramentos dos enunciados da norma sobre a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, o “[...] objeto de estudo torna-se dissipado ou tem de ser entendido em termos de análise de sua trajetória, como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço”. Isso porque, ao se tratar de leis e políticas educacionais, sobretudo políticas de inclusão escolar ligadas ao contexto da educação especial, destacamos, nesse momento da pesquisa, a análise da LBI no cerne do contexto da produção de texto e do contexto da prática frutos de relações de poder que se constroem com as interpretações da lei na sua forma de texto e na sua forma de discurso. Como afirma o autor:

[...] política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores (Mainardes, 2006, p. 54).

Daí decorre nossa intenção em articular aqui esse contexto apresentado na LBI, especificamente no § 1º do seu artigo 28, pois o mesmo discurso que favorece no enunciado os fatos linguísticos ali expressos, de que as escolas da rede privada devam se submeter aos 16 (dezesesseis) incisos apresentados no referido artigo, é usado como estratégia, a partir desses mesmos enunciados, para, no campo jurídico, impor uma relação de forças pela vontade de verdade, questionada no texto da LBI como inconstitucional no pedido de ajuizamento pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), como aponta o estudo de Sousa (2017), por meio da Ação Direta da Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.357¹⁰². A intenção de ser usada a favor da inclusão gera reação invertida, ou seja, a exclusão, para que não seja possível aplicar-se em redes particulares de ensino o tratado na LBI.

Se, antes da LBI, essas regras da obrigatoriedade da oferta dos recursos e serviços da educação especial não estavam postas nos discursos das legislações, tal texto agora faz-se como um “acontecimento”, o que podemos elucidar nas palavras do filósofo:

[...] é preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. (Foucault, 1984, capítulo II, parte V).

As estratégias de motivação econômica articularam a dominação do discurso tratado no artigo 28 da LBI, sendo aplicada a solicitação do ajuizamento da ADI de forma a contestar a verdade de um grupo, com razões econômicas sobre as subjetividades constituídas dos estudantes com deficiência, na sua condição de direito do acesso ao saber e à educação escolarizada na escolha da família, seja na rede pública, seja na rede privada de ensino. Por esta última, no entanto, houve a busca do enfraquecimento da LBI nas instâncias jurídicas, a fim de declará-la inconstitucional. Um acontecimento com um “vocabulário retomado”, pois já não são mais os mesmos direitos aos serviços da educação especial, já que, na intenção da motivação do pedido da ADI pelo ajuizamento solicitado pela Confenen, a LBI não poderia ofertar esse direito na rede privada sem que houvesse o ônus e fosse sustentado por quem solicitasse tais serviços.

¹⁰² Ver Brasil (2017).

A lei que foi publicada para ser proteção de direitos às pessoas com deficiência, foi posta com a máscara da inconstitucionalidade, segundo a vontade de verdade buscada pela Confenen no pleito jurídico. Dialogando com Foucault (1984, cap. II), a lei teria agora se tornado num “[...] vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores [...]”, pois as pessoas com deficiência, as famílias e os prestadores de serviços da educação especial agora são ameaçados com o alto custo da materialidade da consolidação da norma nos espaços escolares. Um “[...] acontecimento, [...] uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado [...]” (Foucault, 1984, cap. II) no percurso da efetivação da LBI.

Todas as instituições, em diferentes modalidades e níveis de ensino, e de diferentes redes públicas ou privadas, devem submeter-se à vontade de verdade expressa na LBI, pois assim é a dominação da lei, conforme as tradições democráticas¹⁰³. No entanto, a ADI é levada adiante para a constatação da inconstitucionalidade ou não da referida lei. Tal procedimento é explicado pelo pesquisador:

[...] nesse caso, o objetivo do controle, quando invocado pela parte, é se furtar à aplicação de uma norma entendida por inconstitucional. O juiz deve conhecer da questão de ofício, independentemente de provocação, aplicando a norma correta, válida, com efeito *inter partes*, ou seja, só gera efeitos entre as partes do processo.

Com relação ao controle concentrado de constitucionalidade, mais especificamente na Ação Direta de Inconstitucionalidade, o é o próprio objeto da ação. A questão é veiculada como pedido principal de declaração de inconstitucionalidade e dessa maneira, é enfrentada na conclusão do provimento judicial. A discussão é feita em abstrato, isto é, em tese, com a finalidade objetiva de retirar do ordenamento jurídico, em benefício de toda sociedade, um ato normativo incompatível com as normas constitucionais. Portanto, não se persegue um bem da vida específico, pois a intenção é a proteção e o saneamento do ordenamento jurídico (Sousa, 2017, p. 59, grifo do autor).

A Confenen ajuizou a ADI nº 5.357 em 04/08/2015, quase um mês depois da publicação da LBI, que foi em 06/07/2015, a qual teve o prazo de 180 dias para entrar em vigor, conforme seu artigo 127. Segundo apresentado no estudo de Sousa (2017), a Confenen alega no ajuizamento da ADI que o artigo 28 (§1º) e artigo 30 (*caput*) da LBI contrariam a Constituição Federal, nos artigos 5º (incisos XXII e XXIII), 170 (incisos I e II), 205, 206 (*caput* e incisos II e III), 209 e 227 (§ 1º, inciso II).

¹⁰³ Segundo Candiottto (2012, p. 21), “[...] as democracias seguem o princípio da isonomia, segundo o qual todos são iguais perante a lei, no que concerne ao respeito de direitos e garantias individuais e à exigência do cumprimento das obrigações”.

Entre as alegações da Confenen, como relata Sousa (2017), estão os seguintes argumentos: críticas às condições impostas para inclusão das pessoas com deficiência em escolas despreparadas para receber esses estudantes em suas especificidades, por não serem especializadas; o atendimento nas escolas privadas como oneroso e repassado para todos os estudantes e famílias, descompensando o orçamento de todos os estudantes atendidos (com e sem deficiência); alegação da carência da formação profissional dos docentes e a frustração do trabalho pedagógico em não ser eficaz com esse público atendido; e, ainda, acusação contra o Estado de repassar para a iniciativa privada os encargos financeiros que a educação inclusiva impera no orçamento do poder público.

Diante dessas alegações, o pesquisador resume a situação da Confenen quanto ao ajuizamento da ADI nº 5.357:

[...] a grande questão apontada pela CONFENEN (*sic*) gira em torno da suposta onerosidade na prestação do serviço educacional, por ser obrigatório passar a atender todas as pessoas com deficiência, uma vez que no planejamento deverão estar incluídos meios e recursos necessários ao atendimento das dificuldades permanentes e temporárias, em seus diversos graus, além de capacitação dos professores e demais profissionais às suas expensas, além da penalização criminal (Sousa, 2017, p. 63).

Além do prazo para o cumprimento da LBI, com todos os gastos e estrutura de recursos materiais e humanos para o atendimento dos estudantes com deficiência, a vontade da verdade da lei supôs o medo da punição pelo seu descumprimento.

Na mesma intenção, a análise do artigo 30 da LBI trouxe para os estabelecimentos de ensino superior da rede privada o incômodo no aporte financeiro das famílias no atendimento dos estudantes com deficiência, diante do exposto nos 7 (sete) incisos que contemplam esse último artigo do Capítulo IV- *Do direito à educação*.

A resposta da Procuradoria Geral da República quanto ao ajuizamento da ADI pela Confenen considerou que a LBI se posiciona dentro de um sistema educacional inclusivo; por isso, não a declarou inconstitucional no julgamento da ADI, sendo ela declarada constitucional.

O Profissional de Apoio Escolar, na categoria de mais um profissional a estar na escola para prestar seu serviço como parte dos recursos destinados da educação especial, para atender o estudante com deficiência naquilo que for preciso nas atividades escolares, sobretudo na locomoção, higiene e alimentação, tem não só sua atuação, mas sua presença, sua figura constituída como ameaça orçamentária para as famílias e escolas privadas, além da figura de invasor do espaço sala de aula, que também está configurado com uma função legitimada em

lei. Um paradoxo sustentável na articulação biopolítica da inclusão no confronto com os ideais neoliberais.

É preciso o governo dos corpos em sala de aula; é preciso incluir todos e, para isso, há demandas, há gastos, há responsabilidades do poder público e da iniciativa privada. Há ainda a responsabilidade das famílias em acatar a Constituição Federal, que declara, no art. 208, §1º, que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1988, não paginado), além da condição expressa na LDB:

[...] Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo [...] (Brasil, 1996, não paginado).

A inclusão, como afirmam Lopes e Fabris (2016, p. 67), “é uma estratégia do Estado [...]”. Nesse entendimento, o artigo 5º da LDB coloca como direito público subjetivo o acesso à educação, para que as famílias e a comunidade em geral possam ser conduzidas pelas condutas dos outros no exercício de fazer valer a lei. Essa é a atuação da biopolítica: controlar a vida da população. Todos são vigiados o tempo todo. O não cumprimento da lei gera sanções, punições. Famílias devem matricular seus filhos; ainda que por opção, em escolas da rede privada, essas não podem cobrar a mais pelos serviços da educação especial que o estudante com deficiência possa requerer para seu desenvolvimento no espaço escolar.

As pessoas com deficiência, uma vez tendo a lei ditando a isonomia dos direitos, obrigatoriamente tendo que se matricular numa escola, preferencialmente, como está na CF e na LDB, são estudantes com necessidades específicas que demandam, por uma questão de equidade, acesso ao saber com recursos que tentem garanti-los, como, no caso, o serviço dos Profissionais de Apoio Escolar e do AEE. Ainda com as autoras, prosseguimos com o pensamento, uma vez que essa estratégia do Estado Neoliberal visa a

[...] desenvolver na população e, a partir da operação das maquinarias de individualização, por exemplo, a escola e o jurídico, em cada indivíduo em particular, uma subjetividade inclusiva. Isso significa desenvolver uma forma de ser que conduz os indivíduos a se ocupar com o outro, capitalizando para si mesmos condições de competição (Lopes; Fabris, 2016, p. 67)

Nessas circunstâncias, viver numa sociedade neoliberal implica pensar em estar apto a viver para a garantia da sua subsistência. Cada corpo adestradamente é envolvido no governo regido pela disciplina e também por ações do biopoder. Dessa maneira, os corpos

constituem sua subjetividade, conforme a governamentalidade neoliberal a demanda. A escola enquanto uma instituição de sequestro, como aponta Foucault (2014), ainda que pelo uso do poder disciplinar, é a instituição mais produtiva para disciplinar os indivíduos, vigiá-los e produzir subjetividades. Mas também é uma instituição onde se concretizam ações biopolíticas.

Em contrapartida, é necessária a estratégia de governo por meio do serviço do Profissional de Apoio Escolar para a condução das condutas dos estudantes. Necessário também que a legislação conduza a conduta dos Profissionais de Apoio Escolar em sua atuação na condição da produção de suas subjetividades enquanto tais.

Por isso, por força da lei, estar todos na escola, incluir os corpos deficientes, tratar as pessoas com deficiência no âmbito da política de inclusão escolar é uma estratégia biopolítica de exercer o controle da sociedade conforme as demandas do neoliberalismo com produções de subjetividades sob a ótica da governamentalidade neoliberal. É a capitalização da sua própria vida e a necessidade do indivíduo, no caso, as pessoas com deficiência, pelo discurso da LBI em ter “[...]direito à igualdade de oportunidade com as demais pessoas [...]” (Brasil, 2015c, não paginado), em que o empresariamento da vida se constitui como requisito básico para a inclusão social no âmbito da eficiência, da eficácia, da produtividade, da concorrência e da autonomia na subjetividade do *homo economicus* como marca da racionalidade neoliberal. Da mesma forma, o Profissional de Apoio Escolar constitui-se no *homo economicus* para suprir as demandas escolares com sua eficiência e produtividade laboral no controle dos estudantes com deficiência, no âmbito da escola, a qual captura esses sujeitos em suas dimensões de papéis sociais para, afinal de contas, validar o gradiente neoliberal.

Inicialmente, a LBI apresentava no Capítulo IV- *Do direito à educação* o total de 4 (quatro) artigos, como afirmado no início desta subseção: do artigo 27 ao artigo 30. No entanto, conforme apresentado na lei, ocorreu o veto do artigo 29.

Conforme o texto original, o artigo vetado assim dispunha:

[...] Art. 29. As instituições de educação profissional e tecnológica, as de educação, ciência e tecnologia e as de educação superior, públicas federais e privadas, são obrigadas a reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos respectivos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica e de graduação e pós-graduação, no mínimo, 10% (dez por cento) de suas vagas, por curso e turno, para estudantes com deficiência.

§ 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas aos demais estudantes.

§ 2º Os cursos mencionados neste artigo não poderão excluir o acesso da pessoa com deficiência, sob quaisquer justificativas baseadas na deficiência.

§ 3º Quando não houver exigência de processo seletivo, é assegurado à pessoa com deficiência atendimento preferencial na ocupação de vagas nos cursos mencionados no caput deste artigo [...] (Brasil, 2015d, não paginado).

Ressalta-se que, quando ocorreu o veto do artigo 29 da LBI, existia uma lacuna quanto à garantia de vagas às pessoas com deficiência no acesso ao ensino superior, pois a conhecida Lei de Cotas – Lei nº 12.711/2012¹⁰⁴ – previa reserva de vagas apenas para pessoas de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. Nesse sentido, a principal razão para o veto do artigo 29 da LBI, segundo consta na Mensagem nº 246/2015 do Ministério da Educação, é que o referido artigo “não trouxe os contornos necessários para sua implementação, sobretudo a consideração de critérios de proporcionalidade relativos às características populacionais específicas de cada unidade da Federação onde será aplicada” (Brasil, 2015d, não paginado), conforme trata a Lei de Cotas. O referido ministério alegou ainda que as pessoas com deficiência já eram contempladas pelo Programa Universidade Para Todos (Prouni) com bolsas de estudos, conforme condição econômica familiar.

Somente em 2016, com a alteração da Lei de Cotas por meio da Lei nº 13.409/2016¹⁰⁵, as pessoas com deficiência passaram a ter a reserva de vagas no acesso ao ensino profissionalizante e ao ensino superior. No entanto, ainda que feito antes da alteração da lei em 2016, o veto foi considerado pela questão de que a proporcionalidade das vagas em 10%, conforme previsto no artigo vetado, não se direcionava às condições previstas na legislação em vigor ao total da população a ser considerada na cota para o cálculo das vagas a serem ofertadas. Ainda, pela Lei de Cotas, a condição da renda também estava configurada junto à reserva das vagas em ações afirmativas. Pessoas com deficiência, para além das condições econômicas, possuem suas especificidades que precisam ser consideradas quanto ao acesso ao ensino, que no caso se referia ao ensino técnico e ensino superior.

Se, por uma razão econômica, ocorreu a manifestação da ADI pela contestação do artigo 28 da LBI pelas redes privadas de ensino, isso nos leva a refletir que, considerando um total de reserva de 10% (dez por cento) das vagas para todo curso de nível médio profissionalizante e no ensino superior para as pessoas com deficiência, a aplicabilidade da lei, a oferta dos recursos da educação especial, entre eles os Profissionais de Apoio Escolar, a adequação do currículo e a oferta do AEE soaram como grande ameaça aos cofres das instituições para se cumprir o artigo 29.

¹⁰⁴ Ver Brasil (2012a).

¹⁰⁵ Ver Brasil (2016).

Ainda que com as justificativas embasadas na Lei nº 12.711/2012, a questão das pessoas com deficiência inquieta à reflexão sobre o investimento educacional tratado por Foucault (2008b), no qual prevalece a produção da subjetividade na formação do capital humano ou da competência-máquina aos moldes do que visa a educação neoliberal. Foucault relata sobre a questão do investimento do neoliberalismo para a produção de capital humano desde a mais tenra idade do sujeito, durante o ciclo de toda uma vida humana, na condição de tornar o sujeito no *homo economicus*. “É necessário portanto (*sic*) repensar todos os problemas” (Foucault, 2008b, p. 316).

Foi obtido, como decisão, o veto do artigo 29, pois as instituições de ensino teriam muito a investir na maquinaria acadêmica das pessoas com deficiência para a configuração do capital humano: o tempo de investimento, o ambiente, os recursos, os estímulos, a forma de vida, etc.

Articulando ao mesmo pensamento da formação do capital humano, ao menos o artigo 30 da LBI não foi vetado, mas foi submetido à petição de ajuizamento da ADI nº 5.357 pela Confenem, depois julgada pelo Supremo Tribunal Federal, o qual reconheceu a constitucionalidade desse dispositivo da LBI.

No entanto, ressalta-se que a consideração do sistema educacional inclusivo não é um sistema somente de aparato da rede pública de ensino, mas também da rede privada como parte do sistema. Nesse sentido, a condição de processos seletivos para o acesso e permanência no ensino superior e de educação profissional e tecnológica, como está no *caput* do artigo 30 da LBI, é reforçada no inciso IV, que aponta o dever de “disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva” para as pessoas com deficiência. Nesse intuito, se previamente for solicitado pelo candidato, até mesmo o Profissional de Apoio Escolar pode ser um recurso que faça parte da vida acadêmica do estudante com deficiência. Mais uma vez a condição de manter a educação especial na perspectiva inclusiva, mesmo que no ensino superior ou ensino profissionalizante, despertou o incômodo financeiro das instituições privadas de ensino em arcar com o sistema inclusivo.

Diante do que foi até aqui exposto acerca da LBI, a inclusão escolar das pessoas com deficiência funciona a serviço da governamentalidade neoliberal e, ao mesmo tempo, como um dispositivo biopolítico para controlar a vida da população com deficiência. Nesse gradiente de ações de governo, estão sujeitos que promovem a condução de condutas dos estudantes com deficiência: os Profissionais de Apoio Escolar. Uma vez denominado seu conceito na LBI, esses profissionais tiveram suas subjetividades determinadas pelas condicionantes políticas e normativas direcionadas pelos enunciados da referida lei, como apresentado a seguir.

5.3 Profissionais de Apoio Escolar e LBI: discursos protagonistas nas diferentes políticas de atuação desse serviço da educação especial

Desde que foi publicada, a LBI provocou alterações nas formas de conduzir condutas dos serviços de apoio da educação especial, serviços esses já mencionados em legislações anteriores, como já citado nesta pesquisa quanto aos auxiliares, monitores, profissionais de apoio, acompanhantes especializados, enfim, diversas nomenclaturas que, então, foram definidas na Lei nº 13.146/2015 em seu artigo 3º, inciso XIII, como Profissional de Apoio Escolar.

Mediante essa situação, a pesquisa traz alguns documentos de secretarias municipais de educação de diferentes contextos de atuação desses Profissionais de Apoio Escolar, referenciando-se ao objetivo geral desta tese de doutorado, que é analisar como os enunciados da LBI se desdobram sobre as políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, a partir de 2016, na perspectiva do Estado neoliberal em secretarias municipais de educação. Analisa-se, por meio do contexto de produção dos textos dessas políticas e do contexto de suas práticas, que o ponto crucial do desdobramento dos enunciados da LBI para tais políticas está no protagonismo assumido pelos profissionais da instituição escolar naquilo que pensam ser o papel do Profissional de Apoio Escolar, implicando no processo de atuação dessas políticas.

Em específico, esta subseção se fraciona em outras 6 (seis) partes, tendo como referência identificar quais os discursos das políticas de educação especial são produzidos, e como, a partir dos enunciados da LBI, esses discursos se configuram como influências acerca do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, enquanto fator emergente ao atendimento dos estudantes com deficiência.

Elucidando as escolhas dessas divisões¹⁰⁶, a princípio discutimos a política de educação especial sobre o serviço da oferta do atendimento dos Profissionais de Apoio Escolar na cidade de Uberlândia, elencada a discussão na primeira parte desta subseção. A realidade desse município, *a priori* já problematizada na dissertação de mestrado anteriormente, motivou-nos

¹⁰⁶ Como apresentado na segunda seção desta pesquisa, os critérios de escolhas dos municípios foram por obtenção de dados extraídos por meio de fontes bibliográficas e pesquisa documental. Por essa razão, os municípios cujas secretarias municipais de educação tiveram maior número de dados coletados devido as fontes pesquisadas, receberam tratamento de análise de dados em subseções específicas, sendo nesse o total de 05 (cinco) municípios, e os outros 06 (seis) municípios tiveram a discussão e análise de dados em única subseção comum a todos, devido a dificuldades em acessar mais dados para aprofundamento da pesquisa.

a persistir em novas indagações a partir de outros modos de ver a produção dessas políticas pelo viés dos enunciados da LBI, como proposto no objetivo geral desta tese.

Prosseguindo por mais uma cidade do estado mineiro, a segunda parte se dedica ao município de Santa Luzia, por considerar que tanto Uberlândia quanto Santa Luzia estão na mesma jurisdição da secretaria estadual de educação (porém, a primeira sem sistema de ensino instituído e a segunda com sistema de ensino próprio), levanto em conta também que foi possível o acesso a documentos que valorizassem mais o procedimento analítico da tese.

Apesar de Belo Horizonte ser a capital mineira e a maior região em atendimento da rede pública e também da educação especial, como apresentado nos gráficos 3 e 4 posteriormente, não desmembramos uma seção especial para esse município, por apresentar maior parte de dados de fontes secundárias, o qual segue na sexta parte desta seção junto aos demais municípios. Isso porque foi possível obter maior número de documentos referentes aos outros dois municípios mineiros como fontes primárias para as análises e discussões desta tese, conforme também já apresentado no quadro 5, na segunda seção de nossa pesquisa.

A terceira e quarta parte se destinam ao estudo de 2 (dois) municípios do estado de Mato Grosso do Sul, sendo Dourados e Maracaju, respectivamente, devido à quantidade de dados obtidos para nossas análises, e também conforme acesso de documentos para esse processo analítico, como consta no quadro 5.

A quinta parte prossegue com as análises documentais da rede municipal de Massaranduba/SC, também conforme apresentado no quadro 5 da segunda seção desta pesquisa.

Na sexta e última parte desta subseção, discutimos várias situações de secretarias municipais de educação sobre a política do Profissional de Apoio Escolar, tomando como base algumas referências obtidas de PME, *sites* das secretarias de educação e outras fontes documentais; porém, não de forma aprofundada como as cinco primeiras partes já citadas, até mesmo porque não foi possível o acesso a mais documentos de todos os municípios para o aprofundamento do estudo, senão por fontes secundárias, como pesquisas já realizadas e citadas no quadro 3 apresentado na segunda seção desta tese de doutorado¹⁰⁷. A sexta parte desta

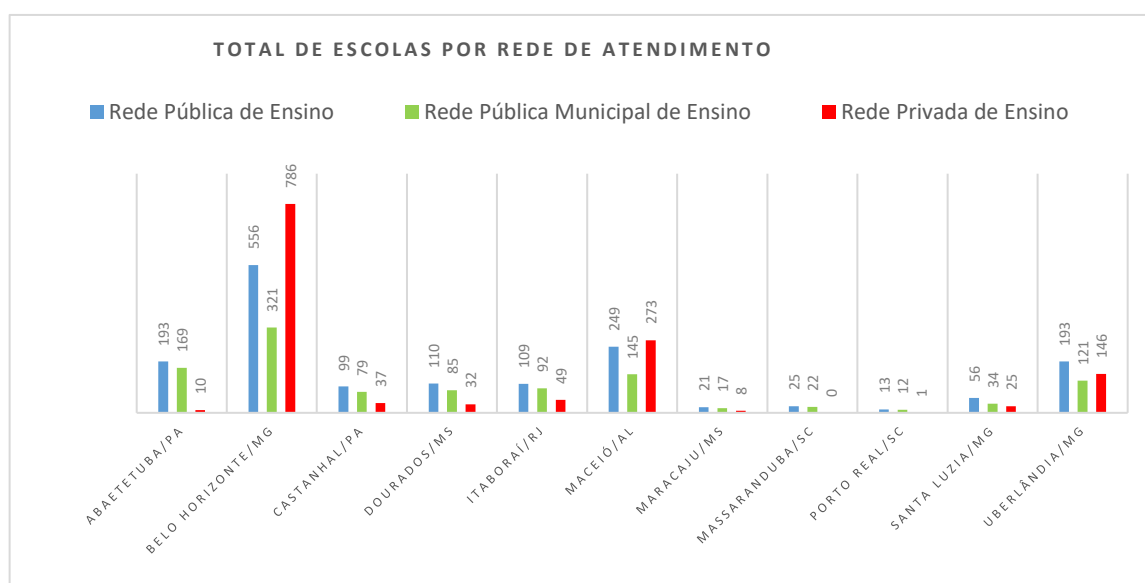
¹⁰⁷ Consideramos que fontes como os discursos dos próprios estudantes com deficiência ou mesmo dos Profissionais de Apoio Escolar que fazem o atendimento a esse público são elementares para serem analisadas para o contexto dos embates dos diferentes locais de fala para a discussão da atuação do serviço desses profissionais. Porém, não foi estratégia metodológica desta pesquisa fazê-lo, e, sim, problematizar os textos legais produzidos a partir do que temos como objeto de pesquisa. Muitos desses discursos confluídos para o dispositivo legal estão voltados para a racionalidade econômica. Mas há discursos que estão fora desta pesquisa, não sendo menos importantes; porém, coube-nos aqui, como discussão inicial, analisar os textos legais. Dispomos, pois, como contribuição futura proporcionar novos pensamentos e novos estudos para complementar genealogicamente a

subseção destina-se, então, às análises a respeito das políticas da educação especial sobre o serviço ofertado pelos Profissionais de Apoio Escolar das secretarias municipais de educação de Belo Horizonte/MG; Itaboraí e Porto Real do estado de Rio de Janeiro; Maceió/AL; Abaetetuba e Castanhal do estado do Pará.

Todos esses municípios, com exceção de Uberlândia/MG, possuem sistema próprio de ensino. Todos possuem o PME, mas nem todos os municípios possuem no PME referências ao serviço do Profissional de Apoio Escolar. Alguns, quando possuem a referência desse serviço no PME, reforçam o paradoxo entre as práticas discursivas (o que está previsto no plano municipal de educação) e as práticas não discursivas (o que é visível na materialidade dos discursos no contexto prático).

Para demonstrar tal contexto, apresentamos, nos gráficos a seguir, alguns dados sobre os municípios pesquisados.

Gráfico 4 - Demonstrativo da quantidade de escolas por município¹⁰⁸



Fonte: Elaborado pela autora a partir de QEDU (2023).

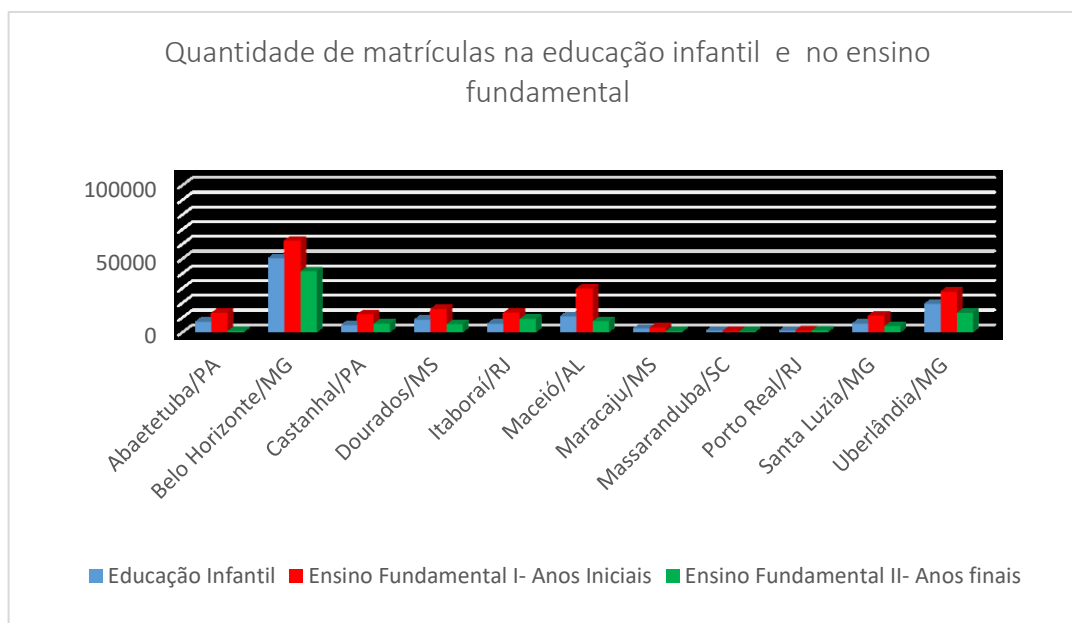
O gráfico 4 evidencia que a rede pública de ensino é maior nos municípios de Belo Horizonte/MG, Maceió/AL e Uberlândia/MG e que, nos dois primeiros, a rede privada de ensino tem mais escolas que a rede pública, demonstrando uma ênfase do papel mercadológico da educação nesses territórios. Considerando que a análise se faz em escolas da educação

dispersão das formações discursivas nos embates das lutas ascendentes e transversais que circulam em torno das possibilidades de nosso objeto de pesquisa.

¹⁰⁸ Considerados os resultados do Censo Escolar de 2022 disponíveis no portal QEDU.

básica, ensino fundamental, com o atendimento da rede municipal de ensino, as escolas da rede municipal têm quase a totalidade das escolas atendidas na esfera pública na maioria dos municípios pesquisados.

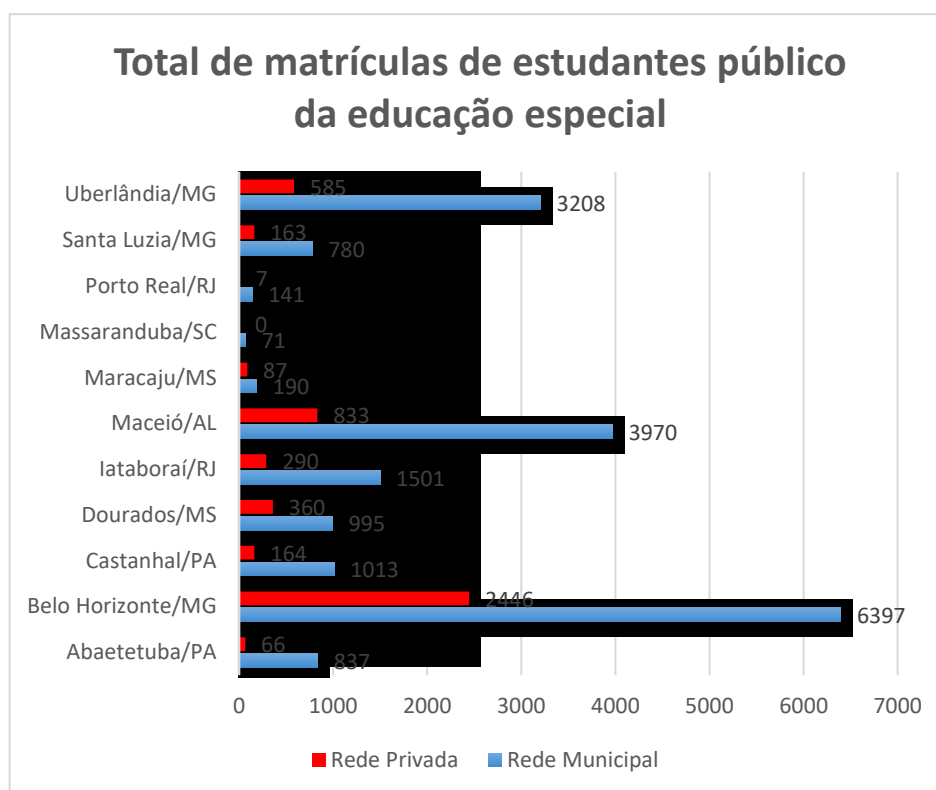
Gráfico 5 - Total de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental por município¹⁰⁹



Fonte: Elaborado pela autora a partir de QEDU (2023).

Por conseguinte, o gráfico 5 apresenta, considerando os dados do gráfico 4, que Belo Horizonte/MG, Maceió/AL, Uberlândia/MG atendem o maior número de estudantes por matrícula, sendo Massaranduba/SC e Porto Real/RJ, seguidos por Maracaju/PA os municípios com menor número de atendimentos nas duas primeiras etapas da educação básica. O total de matrículas nos anos finais diminui em quase todos os municípios, o que pode ser consequência da adesão à rede estadual no meio do percurso escolar ou por considerar que a demanda pela educação infantil tem aumentado devido à necessidade das famílias, além da obrigatoriedade da pré-escola.

¹⁰⁹ Considerados os resultados do Censo Escolar de 2022 disponíveis no portal QEDU.

Gráfico 6 - Total de matrículas de estudantes público da educação especial¹¹⁰

Fonte: Elaborado pela autora a partir de QEDU (2023).

Na análise do gráfico 6, observa-se, pelo total de matrículas na rede privada e rede pública, que os municípios de Belo Horizonte, Uberlândia e Maceió possuem um número expressivo de escolas da rede privada, principalmente Belo Horizonte/MG, em que esse número supera o total da rede pública municipal. Percebe-se que a rede privada não tem a procura das vagas por esse público da educação especial ou faz o encaminhamento das matrículas direcionando para a rede pública. No caso da rede municipal de Belo Horizonte/MG, há um total de mais de 6.000 (seis mil) matrículas de estudantes com deficiência, em contrapartida com o total de pouco mais de 2.000 (duas mil) matrículas desses estudantes na rede privada.

Significativamente, a rede municipal tem absorvido um número bem mais elevado de matrículas de estudantes público da educação especial do que a rede privada, em todos os municípios. Resta compreender se é porque a educação pública municipal tem investido mais em recursos para esse atendimento ou se a rede privada tem negado investir para atender esse público. Em ambas as situações, cabe verificar o tipo de atendimento oferecido para esses estudantes. Quanto ao serviço do atendimento do Profissional de Apoio Escolar, seguem as

¹¹⁰ Considerados os resultados do Censo Escolar de 2022 disponíveis no portal QEDU.

propostas e discussões desse atendimento pela análise das políticas públicas desses municípios apresentadas a seguir.

5.3.1 O discurso da política de educação especial na atuação de Profissional de Apoio Escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia/MG

Como apresentado no memorial desta tese, a nossa pesquisa de mestrado em 2018 mostrou realidade da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, com a evolução do trabalho do serviço de Profissional de Apoio Escolar iniciado na SME desse município, passando por várias normativas e orientações para seu funcionamento nas escolas municipais.

Dessa forma, nas publicações da dissertação (Silva, 2018; Silva; Silva, 2019), é apresentada a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, na subjetividade da função do professor de apoio, como um dos profissionais do serviço da educação especial que atuou na rede municipal de ensino de Uberlândia no período de 2012 a 2018. O estudo apresenta que a atuação desse profissional na função de professor de apoio, apesar das falhas ainda percebidas em sua prática na rede municipal, devido à falta de uma política específica, propiciaria uma extensão pretendida do AEE na sala de aula de ensino comum por meio do assessoramento ao estudante com deficiência e ao professor, no modo do ensino compartilhado ou na função de bidocência, digamos assim, sempre com um assessoramento ininterrupto na sala de aula do ensino comum onde estivesse estudante da educação especial matriculado.

Justamente as mudanças ocorridas após 2019 com Plano de Carreiras (PC) e nova publicação de instrução normativa para a educação especial na SME, como apresentadas na primeira seção desta tese, na delimitação do problema de pesquisa, foram inquietações que aguçaram o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado com os desdobramentos possíveis dos enunciados da LBI na formulação das políticas de Profissionais de Apoio Escolar. Por essa razão, iniciamos nossas análises com os dados obtidos por meio dos documentos orientadores da educação especial e atuação dos Profissionais de Apoio Escolar na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Como apresentado nas publicações da dissertação (Silva, 2018, P. 157; Silva; Silva, 2019, p. 173), o serviço de Profissional de Apoio Escolar iniciou na SME de Uberlândia com a oferta da atuação do “cuidador para estudantes com dificuldade de locomoção, de alimentação, de higienização, dependendo do comprometimento da deficiência do estudante”. Esse serviço era oferecido por meio de extensão de carga horária, ou seja, pagamento de horas extras para profissionais do cargo de Educador Infantil ou Auxiliar de Serviços Gerais para atender as

necessidades do estudante na turma de ensino comum com uma jornada de, no mínimo, 4 (quatro) horas/aula por dia.

Um dos documentos norteadores da educação especial da SME, conforme apresentado na pesquisa de mestrado (Silva, 2018; Silva; Silva, 2019), foi a Instrução Normativa (IN) SME nº 002/2011¹¹¹, que orienta a atuação dos professores de AEE e não faz alusão em momento algum à atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, seja por meio da função do professor de apoio ou da função de cuidador, como ocorria na materialidade do discurso da IN sobre o serviço de apoio aos estudantes da educação especial, justificado tal serviço com fins de assistência às necessidades específicas desses estudantes.

Um outro documento, elaborado por equipe gestora de diversos segmentos da SME, no final do ano de 2014, quanto às orientações para o ano letivo de 2015, trata sobre o serviço de apoio da educação especial considerando que:

- [...] • Será assegurado o **professor de apoio** para os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA e ou Deficiência Múltipla – DMU (somente quando apresentar necessidade), conforme o disposto nos termos da Lei 12.764/12 (Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista).
- Será assegurado aos alunos, a partir do 1º período, o serviço de **cuidador**, apenas para os alunos que necessitam de cuidados de higienização, alimentação e locomoção, e que, portanto, não contam com a presença do educador infantil, responsável por esse serviço [...] (Uberlândia, 2014c, p. 24 e 25, grifo nosso).

No enunciado, são usadas as expressões “professor de apoio” e “cuidador” para discriminar as funções do ato pedagógico e do ato assistencialista. Como o próprio título do documento apresenta – Orientações teóricas/práticas elaboradas com gestores(as): um convite a todos(as) os(as) profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar de 2015 –, foi realizado em parceria com a equipe gestora de cargos comissionados e cargos criados com cessão de servidores nomeados para exercício de funções direcionadas à assessorar o atendimento às unidades escolares. Nesse documento, fez-se a distinção entre o serviço do docente, o qual realiza o assessoramento direto em sala de aula comum ao estudante público da educação especial, denominado aqui como “professor de apoio”, e a atuação do profissional que cuida das ações de locomoção, higienização e alimentação, no caso, o “cuidador”.

¹¹¹ Conforme publicado no Diário Oficial do Município (DOM) nº 3670 de 25 de maio de 2011, ocorreu retificação da nomenclatura da IN que fora erroneamente publicada com o número 001/2011 no DOM nº 3667, de 20 de maio de 2011. (Uberlândia, 2011b).

Se considerarmos aqui a ação docente ligada ao desempenho do “professor”, nesse caso, o ato pedagógico, o ato de ensinar é uma ação inerente à função docente. Como se refere ao atendimento específico aos estudantes com TEA, como citado no documento, o “professor de apoio”, ao ser referenciado à função do acompanhante especializado, conforme está na Lei nº 12.764/2012, deve ser então um docente especializado para atender as necessidades do público da educação especial, tal como assim se exige do professor do AEE, porém com a atuação na sala de aula comum, enquanto o outro atua na sala de recursos multifuncionais (SRM). O professor de apoio, nesse caso, realizava o assessoramento previsto na Instrução Normativa SME nº 002/2011, a qual, no entanto, no artigo 23 trata de forma vaga que os profissionais que atuam no AEE “[...] que estejam em disponibilidade”, devam prestar esse “**assessoramento e atendimento da classe comum** para atribuições específicas do setor” [...] (Uberlândia, 2011a, p. 8, grifo nosso).

Porém, no artigo 18, ao tratar do quadro de pessoal do AEE nas escolas, a referida instrução normativa designa para os professores que atuam na função de professores do AEE, cujo cargo de origem equivale a professores especialistas, a possibilidade de atuar com cargo fracionado em diferentes turnos de aulas (podem ter cargos com até vinte horas semanais na escola). Isso não é possível para os professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, pois esses necessariamente atuam com 20 horas (vinte) num único turno de lotação na escola¹¹². Retornando aos professores do AEE, até 2011, o total de horas/aula trabalhadas no turno por cargo completo correspondida a 18 (dezoito); destas, 12 (doze) horas/aula eram destinadas ao atendimento educacional especializado aos estudantes. O assessoramento à classe comum, assim, era realizado com acréscimo de carga horária dos professores de forma a completar o total de horas do cargo, ou seja, 6 (seis) horas/aulas, como designado no artigo 18, inciso III, alínea c.

Ao tratar das funções específicas do professor de AEE, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 dita que o atendimento do AEE deve acontecer “[...] **prioritariamente**, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, **no turno inverso da escolarização**, não sendo substitutivo às classes comuns [...]” (Brasil, 2009b, não paginado, grifo nosso), assunto tratado de forma similar no artigo 10 da IN SME nº 002/2011 (Uberlândia, 2011a). Entretanto, na prática, a probabilidade de o professor de AEE atender no seu turno de trabalho os estudantes do contraturno (os estudantes matriculados no AEE) e atender os estudantes em sala de aula comum do mesmo turno fica condicionada à quantidade

¹¹² Para a discriminação da carga horária e função do cargo de professor na rede municipal de ensino de Uberlândia, ver Uberlândia (2004) e Uberlândia (2014b).

de estudantes e horário destinado para AEE e assessoramento. Visto que na rede municipal de ensino de Uberlândia, o professor trabalha por 20 (vinte) horas semanais no mesmo turno, o assessoramento não é a prioridade do atendimento do professor de AEE, pois a sua prioridade, conforme a IN, é o atendimento nas SRM ou nos espaços que a escola tiver para acontecer o AEE no turno inverso ao da escolarização do estudante com deficiência.

Como mostra o documento de 2014, na produção coletiva dos enunciados, o serviço do assessoramento à sala comum pelo professor, para atender esse público em suas necessidades específicas de aprendizagens, apresenta-se sob a denominação do professor de apoio (Uberlândia, 2014c), porém, sem a discriminação das exigências de formação para o exercício na função.

Dois momentos políticos temos que considerar até esse marco histórico dos serviços da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia: em 2011, a instrução normativa era fixada por uma gestão governamental da cidade e, a partir de 2013, uma outra gestão governamental distinta. A cidade teve uma virada na organização política da prefeitura por um grupo de oposição à gestão anterior. O controle da prefeitura municipal deixou de ser exercido por um grupo dominante partidário de direita para um grupo de oposição que, pela primeira vez, exerceu o comando na gestão municipal.

Essa questão de atuações distintas de governos e atuação de controle das políticas para conduzir a educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia remete-nos a refletir nos estudos de Foucault (1984, 1996, 2008b, 2008c, 2014) sobre governo e poder. Embora, para Foucault, o poder seja diferente de governo – mas a ação de governar esteja intrinsicamente ligada na questão do poder –, o filósofo apresenta o poder como prática social e numa constante de relações de força, uma força que está por todos os lados, agindo sobre todos e sobre tudo. O poder constitui-se em ação sobre ações (Foucault, 1984). E governo, seja para além da relação de forma de Estado, para além da escolha partidária política de governo estatal, o sentido de governo para o filósofo se articula como “[...] mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (Foucault, 2018, p. 13).

Com efeito, sendo o poder exercido por relações de forças, ações sobre ações, sendo resistido e, ao mesmo tempo, exercido, tomemos essa questão do poder com a ação do governo como forma estratégica de exercer poder para conduzir a conduta da população, quando nos remetemos às alterações de grupo no exercício dominante das relações de força na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) de 2012 para 2013, pois o poder continuou a ser exercido por

meio dos discursos da nova gestão daquilo que passou a ser a concepção de verdadeiro ou correto para a condução das condutas da população da cidade.

Nessa conjuntura, no âmbito da gestão municipal, a SME não apresentou uma nova instrução normativa da educação especial, continuando com a IN SME nº 002/2011, porém, com a articulação de novos discursos com enunciados propostos a promover práticas discursivas das quais emergiam agentes como “professores de apoio”, por meio do cargo de professor, e “cuidadores”, por meio dos servidores do cargo de educador infantil. E, nessa lógica, numa nova estratégia de controle, exerceu a governamentalidade sobre a população com deficiência no viés das políticas de educação especial. Ainda que nas novas orientações e leis fossem expressos os enunciados que enfatizassem o serviço da educação especial prestado aos cuidados pedagógicos e aos cuidados assistenciais, a referida IN não tratava sobre essa atuação de serviço de apoio nas dependências da sala de aula comum.

Mesmo com uma nova gestão à frente do governo das condutas da população, a SME de Uberlândia não modificou o discurso da inclusão já retratado pela IN SME nº 002/2011 que, por sua vez, já era uma reprodução dos enunciados da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, como apontam as publicações do estudo (Silva, 2018; Silva; Silva, 2019).

O assessoramento à classe comum, para além do atendimento do AEE na sem, era uma proposta ainda tratada de forma enfraquecida na rede municipal, visto que a legislação federal como a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 e a PNEEPEI de 2008 supervalorizam o AEE no espaço das SRM.

Nos documentos apresentados nesse estudo (Silva, 2018; Silva; Silva, 2019), consta que em 2014 a SME discursou o papel do professor de apoio e do cuidador na função dos serviços de apoio como oferta dos serviços da educação especial, para além do espaço das SRM, como uma tendência à extensão do serviço do AEE pelo professor de apoio, embora sem regulamentação na instrução normativa.

No entanto, ainda em 2014, mesmo já apresentando as atuações do professor de apoio e do cuidador em suas orientações¹¹³, é aprovada lei do novo plano de carreiras que não menciona esses sujeitos em sua elaboração. A Lei nº 11.967/2014 mantém o cargo de educador infantil I com exigência em nível médio como requisito mínimo para o cargo e cria o cargo de educador infantil II com requisito de nível médio Normal ou curso Normal Superior ou Pedagogia. Não

¹¹³ Na publicação dessa pesquisa (Silva, 2018; Silva; Silva, 2019), vários documentos são citados entre 2014 e 2016 com elaborações de enunciados que resguardavam as atribuições do professor de apoio e cuidador. Entre os documentos, além de orientações de equipes da SME, também são citados os termos de visitas dos inspetores escolares com orientações que normatizam as atuações do professor de apoio que, no atendimento à sala comum dos estudantes com deficiência, tem caráter de assessoramento.

é criado o cargo do professor de AEE (que até então ainda era suprido por recrutamento de processo seletivo interno) e tampouco o cargo de professor de apoio. Essa atuação do professor de apoio ainda seria realizada sem exigências específicas para a função, além da condição de ser do cargo de professor, cuja atuação nessa função se efetivava por aumento de carga horária (extensão da jornada de trabalho do docente) para atender estudantes da educação especial em sala de aula comum junto com o professor regente.

A mesma situação persiste quando a Lei nº 12.209/2015a¹¹⁴, poucos dias antes da publicação da LBI, foi aprovada, instituindo o PME no município uberlandense, mencionando o professor de apoio em seus anexos e, mais uma vez, reforçando a atuação desse profissional como necessária para atendimento das especificidades pedagógicas dos estudantes com deficiência no assessoramento à sala comum, enquanto um serviço de apoio da educação especial.

Nas estratégias 4 e 8 da Diretriz III¹¹⁵ da meta 2¹¹⁶ do eixo II – Educação Inclusiva, Cidadania e Emancipação (Uberlândia, 2015a, não paginado, grifo nosso), o texto apresenta entre seus enunciados a necessidade de:

[...] 4- Disponibilizar **professor(a) de apoio** e o acompanhamento sistemático dos(as) alunos(as) da educação especial de acordo com a legislação vigente, desde que comprovada a necessidade.

[...]

8- Garantir, no contexto da unidade escolar, outros profissionais da educação especial: tradutor(a) e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros(as) que atuem como **professor(a) de apoio** ao(à) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista e/ou Deficiência Múltipla, em caso de comprovada necessidade.[...]

Ainda, o PME apresenta no eixo III- Qualidade da Educação: democratização da aprendizagem, meta 3¹¹⁷, diretriz III¹¹⁸, na sexta estratégia a garantia de **professor de apoio** para “[...] crianças que apresentem limitações muito severas” (Uberlândia, 2015a, não paginado). Já nesse enunciado do texto da lei, o público não definido das “limitações severas” não é apresentado, podendo ser para qualquer tipo de limitação física, intelectual ou motora. No entanto, pelas práticas discursivas já enunciadas no decorrer do texto, é sabido que são

¹¹⁴ Uberlândia (2015a).

¹¹⁵ Diretriz III: “Assegurar o direito de ensinar e de aprender na adequação dos ambientes e práticas escolares para o atendimento ao público da educação especial” (Uberlândia, 2015a, não paginado).

¹¹⁶ Meta 2: “Fomentar a educação inclusiva, cidadã e democrática, para alunos(as) da zona urbana e rural” (Uberlândia, 2015a, não paginado).

¹¹⁷ Meta 3: “Garantir acesso, permanência, conclusão e elevar a qualidade social da educação” (Uberlândia, 2015a, não paginado).

¹¹⁸ Diretriz III- Fomento, expansão e promoção da qualidade da educação especial” (Uberlândia, 2015a, não paginado).

dificuldades acometidas de algum tipo de deficiência, mas que, na estratégia 8 da meta 2 esse profissional na função de professor de apoio se direciona ao estudante com TEA ou deficiência múltipla.

Ocorre que a função do cuidador, já nessa lei que institui o PME, não é mencionada em parte alguma dos anexos da lei. Não há uma segregação entre as atividades do professor de apoio e do cuidador como ocorria antes nas orientações da SME, conforme já mencionado.

Como mostram as publicações da pesquisa (Silva, 2018; Silva; Silva, 2019), outros documentos internos elaborados por equipes da SME foram publicados no período de 2013 a 2016 direcionando atribuições de cuidadores e de professores de apoio para o assessoramento à classe comum, quando nela houvesse estudantes público da educação especial matriculados. As publicações dessa pesquisa mostram que havia uma tendência de materializar a atuação do AEE em condição de assessoramento à sala de aula comum na rede municipal de ensino de Uberlândia, se considerada a atuação do professor de apoio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) comparando-a com a atuação do professor de apoio da SME:

[...] assim como na SEE-MG há os professores de AEE que atendem na SRM e nela fazem o serviço de complementação/suplementação das atividades escolares e há também o professor de AEE, apoio que atende na sala de ensino regular os estudantes com deficiência, conforme suas especificidades, em regime colaborativo com o professor regente de turma. Desse modo entende-se que na SME a atuação do professor de AEE pode ser diferenciada em duas funções:

- a. na Sala de Recursos Multifuncionais;
- b. no apoio diretamente na sala de ensino regular (Silva, 2018, p. 166).

A atuação biopolítica das ações normativas da SME durante o período de 2013 a 2016, em que uma equipe de grupos de oposição à antiga oligarquia municipal exerce o poder e articula estratégias de governamentalidade nas orientações educacionais, mantem o discurso da inclusão numa perspectiva salvacionista, porém, com enunciados tomados como verdadeiros para seu controle biopolítico sobre os estudantes com deficiência, tratando de forma sedutora a prática da inclusão quanto à mediação pedagógica exercida por professores de apoio. Entretanto, o professor de apoio é considerado nesse contexto como um serviço da educação especial na condição de Profissional de Apoio Escolar prestado pelo serviço de um professor, ou seja, profissional do quadro do magistério.

Para além do controle do AEE na SRM, a sedução da inclusão, como utiliza Hech (2013, p. 30), é mais uma vez posta como “estratégia e adquire caráter irreversível na Contemporaneidade”, seduzindo o espaço da sala de aula comum como espaço de

acessibilidade ao saber controlado pela presença do professor de apoio, mas sem desconstruir a IN SME nº 002/2011 que discursava, ao contrário, a valorização do AEE restrito na SRM.

O controle dos estudantes com deficiência, proposto não só na SRM mas também na sala de aula comum, coloca os professores de apoio como facilitadores do discurso da inclusão, provocando uma sedução de ensino especializado para estudantes com deficiência atendidos em suas especificidades na articulação do ensino promovido na classe comum. Conforme aponta Hech (2013), é a sedução do discurso da inclusão que gera o sentimento de pertencimento dos estudantes e dos profissionais do serviço de apoio da educação especial naquilo que é imperativo de verdade. Ou seja, o discurso da inclusão.

Para compreensão desse momento de controle e atuação biopolítica do discurso da inclusão, tomamos o contexto do controle do território, como trata Foucault (2008c), na questão da racionalidade neoliberal, quanto à preocupação com o aumento da circulação da população a partir do século XVIII. Em seu estudo, o autor apresenta a necessidade de reconfigurar os espaços das cidades para além das questões jurídicas e econômicas. Os indivíduos são tomados por técnicas de vigilâncias; a população é, assim, diagnosticada e classificada quanto ao risco que pode causar na sociedade.

Da mesma forma, analisamos o espaço escolar com o atendimento dos estudantes com deficiência: esse espaço precisa ser reconfigurado. O gerenciamento dos riscos que o estudante com deficiência pode causar a si ou à turma no comprometimento do processo de ensino e de aprendizagem provoca inquietações que levam a repensar estratégias para que o governo seja expandido por aqueles que possam exercer o poder sobre essa população, para além do que, juridicamente, já lhe é garantido pelo direito de estar no mesmo espaço escolar entre aqueles com ou sem deficiência.

Entendemos que é necessário, a partir do pensamento de Foucault (2008c), problematizar as orientações diversas e normativas elencadas no período de 2013 a 2017 no âmbito escolar da rede municipal de ensino de Uberlândia, enquanto a segurança dos estudantes com deficiência se ancorava na ação dicotômica entre cuidador e professor de apoio, para uma análise classificatória dessas necessidades, do grau de autonomia esperada desses estudantes e do grau de comprometimento apresentado por eles para se ter o exercício do poder do discurso da inclusão do acesso ao saber mediado pelo serviço de apoio da educação especial para além do espaço da SRM, limitado ao professor de AEE.

Assim, identificamos a subjetividade dos profissionais de apoio categorizada entre professores de apoio e cuidadores como técnicas de segurança da população com deficiência

matriculada no espaço da escola de ensino regular, cuja ação de poder consiste em conduzir as condutas desses estudantes para o convívio escolar e social.

Conforme a atuação desses profissionais emergidos dos enunciados das orientações da SME nesse período, o serviço de apoio da educação especial foi colocado como estratégia biorreguladora do papel da escola na evolução para uma instituição de sequestro, como assim apresenta Foucault (2014), pois a escola, nesse intuito, subjetiva para regular e normalizar os estudantes com deficiência de forma sedutora pelo discurso da inclusão.

A partir do século XX, o discurso “educação para todos” constitui um emblema que favorece a sedução da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Na rede municipal de ensino de Uberlândia, apenas se confirmou todo o discurso materializado da inclusão com a emergência dos Profissionais de Apoio Escolar aos estudantes com deficiência, atraindo atuações dos sujeitos “cuidadores” e depois dos “professores de apoio” para, respectivamente, fazer valer o assessoramento das atividades básicas de higiene, locomoção e alimentação bem como assessoramento pedagógico no âmbito da sala de aula comum.

Com a troca de gestão novamente na PMU, a partir de 2017, assumiu a prefeitura municipal o grupo político anterior. Houve uma nova revisão dos discursos sobre a atuação dos serviços de apoio da educação especial.

No entanto, já considerando, nesse momento, a publicação da LBI, a atuação dos serviços de apoio por meio do aumento de carga horária do “professor de educação infantil e 1º ao 5º ano” (nome do cargo a partir de então, com o novo PC alterado pela Lei nº 661/2019¹¹⁹) passou a ser substituído por serviços de horas extras ao educador infantil a partir de 2019, quando ocorreu a publicação da Lei nº 661/2019, Esta última fez alterações na Lei nº 11.967/2014, que instituiu o PC do quadro de servidores da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia.

Em horário extraturno, ou seja, turno inverso ao turno de escolarização, estudantes, público da educação especial, contaram com a matrícula complementar no AEE. Esse serviço, a partir de 2019, teve professor de AEE com o cargo criado e não mais provido por processo seletivo interno como feito antes na rede municipal de ensino de Uberlândia. Foram abertos editais para contratação temporária de professor de AEE¹²⁰ e para Profissional de Apoio Escolar¹²¹, e posteriormente, em meados no mesmo ano, a publicação do edital de concurso público¹²²,

¹¹⁹ Ver Uberlândia (2019a).

¹²⁰ Ver Uberlândia (2019c).

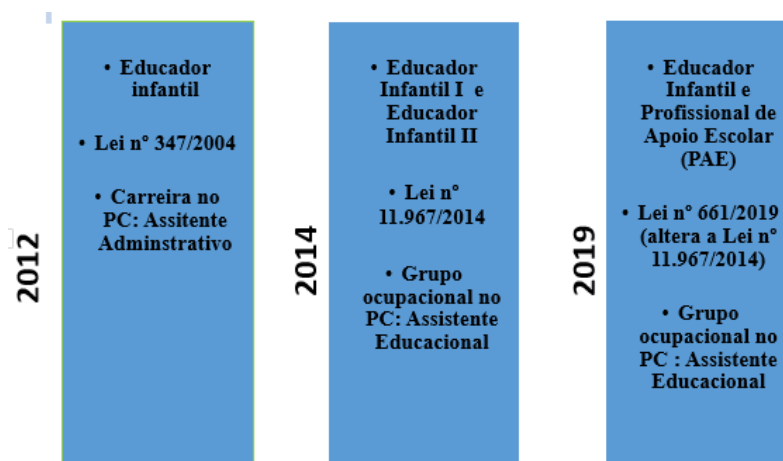
¹²¹ Ver Uberlândia (2019d).

¹²² Ver Uberlândia (2019b).

cujas vagas para o cargo de Profissional de Apoio Escolar somaram 500 (quinhentas), mais o cadastro de reserva, e para professor de AEE, o total de 200 (duzentas) vagas e, também, para o cadastro de reserva¹²³. Nesse mesmo ano, foi publicada a IN SME nº 004/2019 e revogada a IN anterior.

Interessa observar em ambos os processos de contratação (temporária ou por concurso público), uma vez já publicada a LBI com as questões postas ao serviço do Profissional de Apoio Escolar, o seguinte processo discursivo nas questões das atribuições do cargo do Profissional de Apoio Escolar e educador infantil, ambos classificados no grupo ocupacional de “Assistente Educacional”¹²⁴, como segue no anexo V da Lei nº 661/2019 na rede municipal de ensino de Uberlândia, mas na carreira¹²⁵ do anexo III da Lei nº 347/2004 classificado como “Assistente Administrativo”, conforme ilustra a figura 6:

Figura 6 - Configurações do Profissional de Apoio Escolar conforme PC da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia



¹²³ Antes do edital de concurso público em 2019, houve em 2016 a publicação de um edital para concurso público com o cargo professor de AEE e para o cargo de educador infantil II. Somente em 2019 foi publicada a alteração da nomenclatura do cargo de Educador Infantil II para Profissional de Apoio Escolar, e exigências nas atribuições do cargo com especificidades para o atendimento ao público da educação especial. Esse edital está disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/4950.pdf>. No início de 2017, com a entrada de nova equipe na administração municipal, após eleições para prefeito, foi publicado o edital de cancelamento do referido concurso, disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/Edital-de-cancelamento.pdf>.

¹²⁴ Conforme segue a alteração da Lei nº 11.967/2014, pela Lei nº 661/2019, no artigo 5º: “XII - grupo ocupacional: conjunto de cargos agrupados segundo o requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições, [...]” (Uberlândia, 2014b, não paginado).

¹²⁵ Conforme segue na Lei nº 347/2004, no artigo 2º: “IV - carreira - série de classes do mesmo grupo operacional, semelhantes quanto à natureza do trabalho e organizadas segundo o grau de complexidade, qualificação, formação e responsabilidade no seu desempenho; [...]” (Uberlândia, 2004, não paginado).

Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 6 mostra as alterações dispostas pelos cargos que visam o desempenho da função do Profissional de Apoio Escolar e sua trajetória nas circunferências do que foi tratado aos longos dos anos até à caracterização da figura desse profissional no discurso apresentado pela LBI em 2015, bem como o percurso da função após a publicação da lei. No entanto, no PC disposto pela Lei nº 347/2004, o cargo era denominado Educador Infantil, já com o enquadramento do cargo antes exercido com nível de escolaridade inferior e com nomenclatura “Auxiliar de Creche”¹²⁶. No campo dos significados, o discurso esvaziado da palavra “auxiliar” para a palavra “educador” ganha uma amplitude de ações em que o ato pedagógico enriquece as atribuições de profissionais com nível de escolaridade mais avançado e, assim, melhoram as possibilidades de atuação e mediação pedagógica entre o cuidar e o educar. As chances são maiores para ocorrências de mais eficiência nesse atendimento e na eficácia pela atuação desses profissionais com a subjetividade influenciada pela nomenclatura do cargo “educador infantil” nos moldes da sua atuação mais específica ao ato pedagógico em si do que a ampla percepção da nomenclatura “auxiliar de creche”, sublinhada pelo caráter assistencialista da instituição no atendimento das crianças pequenas.

Nesse sentido, a função do serviço de apoio escolar em sala de aula desenvolve-se semelhantemente com as atribuições do Educador Infantil até o ano de 2012, quando finda um período de governo na prefeitura municipal, persistindo a IN SME nº 002/2011 definidora das diretrizes do serviço da educação especial, sem alguma condição específica desse serviço de apoio aos estudantes com deficiência de forma legalizada, como já dito anteriormente. Até 2012, a extinta função do cargo Auxiliar de Creche é substituída pelo cargo de Educador Infantil, sem maiores exigências das atribuições, porém já com enquadramento da necessidade de escolarização do profissional mais avançada.

Em 2014, pela Lei nº 11.967/2014, há um salto discursivo, apresentado na figura 6, do cargo de Educador Infantil antes na carreira denominado Assistente Administrativo, para uma distinção de dois cargos (Educador Infantil I e Educador Infantil II) do mesmo grupo do plano de carreiras: Assistente Educacional. Novamente aqui percebe-se que o emprego da expressão

¹²⁶ A Lei Complementar nº 94/1994 criou o cargo de Auxiliar de Creche para suprir necessidades de escolas de educação infantil no nível de apoio com total de 350 vagas (Uberlândia, 1994). Posteriormente, em 2004, já com o cargo criado de Educador Infantil pela Lei nº 347/2004, o cargo de Auxiliar de Creche, com o total de 450 vagas com exigência de ensino fundamental I completo (na nomenclatura atual da escolaridade, correspondendo ao antigo curso 1º à 8ª série do ensino fundamental), passou para nova denominação, mas com a criação de mais 150 vagas, com exigência do ensino médio completo, conforme anexo II do PC instituído pela Lei nº 347/2004. (Uberlândia, 2004).

“assistente educacional”, na substituição da antiga expressão “assistente administrativo”, já infiltra outras subjetividades desse profissional que, já categorizado na função de Educador Infantil II, tem a exigência da formação mínima de curso Normal a nível médio ou superior, ou ainda a graduação em Pedagogia.

Percebe-se uma exigência dos saberes para que, novamente, assim como ocorreu na mudança de nomenclatura do cargo Auxiliar de Creche para Educador Infantil, o peso da formação escolar exigida moldasse novas atribuições dos cargos. A eficiência e a eficácia foi exigida do profissional na atuação pedagógica, sem entretanto reconhecê-lo no cargo e vantagens da carreira do magistério, uma vez que, na legislação municipal, a nova redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019 ao artigo 5º da Lei nº 11.967/2014 categorizou a divisão entre os servidores do quadro de magistério e quadro da educação, sendo o Profissional de Apoio Escolar enquadrado neste segundo (Uberlândia, 2019a).

Com a publicação da Lei Complementar nº 661/2019, as atribuições do Profissional de Apoio Escolar correspondem à definição da nova nomenclatura do cargo antigo Educador Infantil II, porém com exigência mínima de curso de cuidador, o que também denota a apreciação de uma função mais valorizada pela exigência dos saberes que constituem a subjetividade desse profissional.

Em todas as fases de transformação do cargo finalizada até então pela Lei nº 661/2019, a qual alterou a Lei nº 11.967/2014, é possível identificar que a semelhança da nomenclatura do cargo com a denominação tratada do profissional apresentado na LBI não distancia a influência da norma federal sobre a legislação municipal.

Ainda, considerando as atribuições do cargo e posicionamentos e classificações entre carreiras, grupos ocupacionais e classes, conforme planos de carreiras instituídos e revogados na prefeitura de Uberlândia, esse profissional que migrou pelos diversos momentos de sua atuação transitando em diferentes nomenclaturas e cargos, mas ainda assim sendo remunerado na condição de sempre assistente administrativo ou assistente educacional, não tem cargo reconhecido como parte das funções do magistério¹²⁷. Os acréscimos das atribuições do cargo são visíveis, como mostra o quadro a seguir, por formação acadêmica mínima exigida, conforme referência das legislações municipais de Uberlândia e suas atuações nas vagas:

¹²⁷ Conforme a Lei nº 11.301/2006, que altera o artigo 67 da LDB de 1996, e artigos 40 e 201 da CF de 1988, “são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolares as de coordenação e assessoramento pedagógico” (Brasil, 2006a, não paginado).

Quadro 10 - Dados comparativos dos cargos de Profissionais de Apoio Escolar SME de Uberlândia pelas nomenclaturas e suas atuações nas vagas

Nomenclatura	Legislação/Ano	Exigência para atuação	Total de vagas/ano	Total de atribuições
Educador Infantil	Lei nº 347/2004	Ensino Médio completo	450/2004	16
Educador Infantil I	Lei nº 11.967/2014	Ensino Médio completo	657/2014	15
Educador Infantil II	Lei nº 11.967/2014	Ensino Médio na modalidade Normal Curso Normal Superior ou Pedagogia.	1532/2014	18
Educador Infantil I	Lei nº 11.967/2014, alterada pela Lei nº 661/2019	Ensino Médio completo	657/2019	18
Profissional de Apoio Escolar	Lei nº 11.967/2014, alterada pela Lei nº 661/2019	Curso Técnico de Nível Médio na modalidade Normal, ou Magistério ou Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior e também Curso de Cuidador com o mínimo de 80 horas.	1532/2019	28

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do quadro 10 mostram que o cargo de Educador Infantil exigia a formação mínima de ensino médio completo com 16 (dezesseis) atribuições até 2013, pois em 2014 a lei pelo plano de carreiras passou a exigir o nível médio técnico Normal ou a graduação em Pedagogia ou Normal Superior, com a criação do cargo Educador Infantil, cujas atribuições no total entre Educador Infantil I e II equivalem a 15 (quinze) e 18 (dezoito) atribuições, respectivamente. A partir de 2019, já com 04 (quatro) anos da publicação da LBI em vigor, o total de atribuições do Educador Infantil I alterou para 18 (dezoito) atribuições, e do Profissional de Apoio Escolar (nova nomenclatura do antigo cargo Educador Infantil II), que pela exigência do curso de cuidador, teve total de atribuições alteradas para 28 (vinte e oito).

Mas esse aumento de atribuições, atrelado ao que a LBI definiu nas atribuições do Profissional de Apoio Escolar e que a SME normatizou para manter o profissional como cuidador de crianças com deficiência e, também, atuar no lugar do antigo professor de apoio, conforme apresentado na pesquisa citada (Silva, 2018; Silva; Silva, 2019), demonstrou mais uma vez a vertente da política neoliberal agindo sobre as práticas pedagógicas, tornando o

conhecimento um produto necessário, porém, não remunerado pelo valor da função do especialista.

A intenção da eficiência e da eficácia de manter o Profissional de Apoio no atendimento aos estudantes público da educação especial não faz desse um profissional especializado, somente por ter um curso de 80 (oitenta) horas, como exigido para a atuação no cargo. Mesmo a formação em Magistério ou a especialização em áreas da educação especial ou atendimento educacional especializado não torna o profissional especialista remunerado para o cargo, pois não se enquadra na função do magistério no plano de carreiras. Sendo sua natureza auxiliar o professor, dentro das atribuições de auxílio ao estudante quanto à higiene, locomoção ou alimentação, seu conhecimento o qualifica no discurso e o faz um profissional revestido do discurso de especialista, mas não reconhecido nessa função laboral, a ponto de não justificar sua atuação com remuneração condizente à de um professor especialista.

Ainda assim, em suas atribuições, elencada está a mediação pedagógica. Daí a razão de exigência de formação na área pedagógica. Conhecimento de professor, mas não remunerado como professor. O investimento no capital humano, como já bem apresentou Foucault (2008b), na produção do *homo economicus* para garantir sua eficiência e sua eficácia no exercício do cargo de Profissional de Apoio Escolar, sem ter que investir na remuneração desses profissionais conforme carreira no quadro de magistério.

Entre as alterações da legislação quanto aos cargos de Profissional de Apoio Escolar /educador infantil está a carga horária laboral, que mudou de 40 (quarenta) horas para 25 (vinte e cinco) horas semanais de trabalho. No entanto, a intenção da valorização por um plano de carreiras, enquanto profissionais fora da função do magistério, mas profissionais da educação, tornam-nos em subjetividades constituídas pelo discurso da sua formação e área do saber para atender os estudantes tanto da sala comum da educação infantil como estudantes da sala comum do ensino fundamental.

Na educação infantil, no entanto, sem exigência do conhecimento mínimo sobre cuidador de crianças com deficiência, pois o educador infantil I, pela legislação municipal, pode atuar somente nessa modalidade com crianças até 3 (três) anos de idade. Na função do serviço da educação especial, esse profissional não pode atuar por não deter esse conhecimento exigido que se discursa adquirido por um curso de 80 (oitenta) horas. Pela legislação municipal, o entendimento da SME é de que a criança com deficiência, na educação infantil, não precisa do atendimento de um profissional com conhecimento de um curso mínimo de 80 (oitenta) horas, mas, no avançar da etapa, saindo da creche para a pré-escola, essa necessidade se torna evidente e o conhecimento adquirido no curso de cuidador possibilita o Profissional de Apoio Escolar,

conforme a necessidade do estudante, acompanhá-lo nas atividades escolares que se fizerem necessárias.

O discurso da IN SME nº 006/2022 retrata essa realidade: uma mesma criança não precisa ser acompanhada de forma individual na educação infantil porque, nessa etapa de 0 (zero) a 3 (três) anos (creche), tanto um profissional com nível médio quanto um profissional com formação em curso Normal de nível médio ou superior são capacitados para esse atendimento, conforme atribuições elencadas em legislação, na função de auxiliares do professor na regência da turma.

Como apresentado no quadro 10, é notória a quantidade expressiva de vagas do cargo de Educador Infantil II/ Profissional de Apoio Escolar no ato da criação das leis das vagas aos cargos, em detrimento da quantidade de vagas do cargo de Educador Infantil I, que, ainda assim, expressa quantidade bem numerosa. É necessário usar do serviço desses profissionais nas turmas de creche, embora considerando que, mesmo que haja criança com necessidades especiais nessas turmas, não se faz necessária a contratação de serviço da educação especial para esse fim nessa faixa etária, de 0 (zero) a 3 (três) anos. Raríssimas exceções foram analisadas como casos omissos, conforme expresso na IN SME nº 004/2019 e posteriormente na IN SME nº 006/2022.

Vejamos, pois, as atribuições do cargo para esses profissionais na legislação que as regulariza, conforme quadro 11 a seguir, o qual expõe alguns exemplos representativos.

Quadro 11- Atribuições dos Profissionais de Apoio Escolar conforme nomenclatura dos cargos na PMU

Atribuições conforme nomenclatura dos cargos	
<div>Cargo</div> <div>Legislação</div>	Educador Infantil
Lei nº 347/2004	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver, sob orientação do profissional da área de educação, atividades lúdico educativas, oferecendo materiais que incentivem a criatividade, a habilidade, entre outros, para possibilitar o desenvolvimento intelectual, psicomotor e social da criança; - Acompanhar, orientar e estimular as crianças em sua higiene pessoal, observando as alterações em termos de saúde e nutrição; [...]. (Uberlândia, 2004, não paginado, grifo nosso).
<div>Cargo</div> <div>Legislação</div>	Educador Infantil I

Lei nº 11.967/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades lúdico-pedagógicas; - Acompanhar, orientar, estimular e executar a higiene pessoal das crianças, observando as alterações em termos de saúde e nutrição; [...] (Uberlândia, 2014b, não paginado, grifo nosso).
Lei nº 11.967/2014 alterada pela Lei Complementar nº 661/2019	<p>Auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades lúdico-educativas, pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos, as especificidades e diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas;</p> <p>Acompanhar, orientar, estimular e executar a higiene pessoal dos alunos, observando as alterações em termos de saúde e nutrição; [...] (Uberlândia, 2019a, não paginado, grifo nosso).</p>
Cargo Legislação	Educador Infantil II
Lei nº 11.967/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades lúdico-pedagógicas; - Acompanhar, orientar, estimular e executar a higiene pessoal das crianças, observando as alterações em termos de saúde e nutrição; [...] (Uberlândia, 2014b, não paginado, grifo nosso). - Desenvolver e executar atividades lúdico-pedagógicas, orientando e avaliando os resultados de sua aplicação; - Desenvolver, atividades lúdico-educativas, oferecendo materiais que incentivem a criatividade, a habilidade, entre outros, para possibilitar o desenvolvimento intelectual, psicomotor e social da criança; [...] (Uberlândia, 2014b, não paginado, grifo nosso).
Cargo Legislação	Profissional de Apoio Escolar
Lei nº 11.967/2014 alterada pela Lei Complementar nº 661/2019	<p>Desenvolver e executar atividades lúdico-educativas, desde a Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, no ensino regular e na modalidade de educação especial, pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos, as especificidades e diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas;</p> <p>Realizar mediação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno que necessite de auxílio especial para que este tenha acesso aos conhecimentos e conteúdo dentro da sala de aula; [...] (Uberlândia, 2019a, não paginado, grifo nosso).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Expostas pelo menos duas atribuições de cada cargo em momentos distintos da atuação dos profissionais na função de apoio escolar, a qual na categorização dos cargos se constitui

conforme os discursos de cada legislação, remetemo-nos a Foucault (1996, p. 43, 44), em que “a apropriação social do discurso” se relaciona politicamente com “os saberes e poderes que eles trazem consigo”, modificando ou mantendo o discurso.

É bem esse o contexto, quando tomamos o pensamento do filósofo sobre o discurso na ordem em que tal discurso se forma, e na questão da apropriação social que temos nos enunciados que o constituem. Dessa forma, no discurso das atribuições dos cargos na função de apoio escolar, em diferentes momentos dados como acontecimentos, os enunciados que compõem esse discurso são postos naquele contexto da sua legislação como verdadeiros, ou mesmo como vontade de verdades para cada tempo legal em vigor. Percebe-se uma vontade de verdade prescrita nos enunciados de todos os discursos tratados nas atribuições dos cargos que se aproximam à vontade de verdade do discurso da LBI, quanto ao Profissional de Apoio Escolar, na sua função de exercer “[...] atividades de **alimentação, higiene e locomoção** do estudante com deficiência [...]” (Brasil, 2015c, não paginado, grifo nosso).

Nas atribuições com as palavras em destaque como “higiene”, “nutrição”, como estão no quadro 11, destaca-se a aproximação do conceito dado ao Profissional de Apoio Escolar no que se restringe à função do acompanhamento da alimentação e higiene pessoal dos estudantes com deficiência.

O quadro também mostra que, pelas definições das atribuições dos cargos desses profissionais na PMU, atendendo as escolas da SME, há atribuições semelhantes entre os cargos, como a questão da higiene e da nutrição a serem acompanhadas pelos profissionais¹²⁸. Houve um aprofundamento das atribuições desses profissionais quanto ao acompanhamento do trabalho pedagógico, aproximando-se muito das atribuições de professor. Basta observarmos o enunciado quanto à atribuição do cargo Educador Infantil II, que envolve o desenvolvimento e a execução de “**atividades lúdico-pedagógicas, orientando e avaliando os resultados**”. E, depois, com a LBI já em vigor, em 2019, a definição do cargo Profissional de Apoio Escolar tem enunciada a atribuição de “**mediação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno que necessite de auxílio especial**”, conforme apresentado no quadro 11.

Embora, como foi apresentado no início desta subseção, a SME tenha apresentado, no PME e em outros documentos, a existência do Professor de Apoio com função distinta da função do cuidador para estudantes com deficiência na sala de ensino comum, a discussão sobre

¹²⁸ Embora não citado no quadro, todos os cargos possuem essa atribuição do acompanhamento da alimentação sob a condição da nutrição do estudante, bem como a higienização. Porém, não foram citadas nos dois últimos cargos do quadro 11 porque a ênfase foi justamente ao caráter pedagógico discriminado ao cargo nessa legislação de referência.

esse perfil entre os anos de 2013 a 2016 foi intensa, como evidenciado na pesquisa referência (Silva, 2018; Silva; Silva, 2019).

Após a publicação da LBI, toda essa estrutura projetada para a articulação de Professor de Apoio é extinta do discurso de novos contextos legislativos, tendo ainda prevalecido a nomenclatura de Professor de Apoio nos anexos da Lei nº 12.209/2015. Em tais documentos, a lei não teve alteração até o momento de realização desta pesquisa de doutorado. Por força de alterações no Plano de Cargos e Carreiras dos servidores do quadro da Educação, o Profissional de Apoio Escolar surgiu com uma dimensão de 28 (vinte e oito) atribuições. A formação exigida para o exercício do cargo, a nova nomenclatura (antigo cargo de Educador Infantil II) e a exigência de um curso para “cuidador” foram alterações que proporcionaram a extinção da função de Professor de Apoio, substituída pelo cargo do Profissional de Apoio Escolar para fazer valer o serviço de mediação pedagógica e de cuidados com alimentação, higienização e locomoção dos estudantes com deficiência no espaço da sala do ensino comum.

A Lei nº 11.967/2014 criou novos cargos, dividindo o cargo de Educador Infantil nas especialidades Educador Infantil I e Educador Infantil II, com valores salariais posicionados de forma diferente ao início de carreira, devido nível de formação mínima exigido para o exercício da atividade; reduziu sua carga horária de trabalho de 30 (trinta) para 25 (vinte e cinco) horas semanais¹²⁹ e inseriu novas atribuições ao cargo de Educador Infantil II, com uma diferença salarial de início de carreira do nível médio (Educador Infantil I) para ensino médio com formação pedagógica (técnico Normal) de apenas de R\$ 63,64 (sessenta e três reais e sessenta e quatro centavos). Conforme a tabela do anexo I da Lei nº 11.967/2014, o salário inicial proposto ao cargo nas especialidades respectivamente citadas foi de R\$ 1.272,86 (mil duzentos e setenta e dois reais e oitenta e seis centavos) e R\$ 1.336,50 (mil trezentos e trinta e seis reais e cinquenta centavos) no ano de 2015.

Com a inserção de novas atribuições no cargo de Educador Infantil I e Profissional de Apoio Escolar pela Lei nº 661/2019, o salário inicial para a carreira no nível de classificação dos respectivos cargos foi em 2019 nos valores de R\$1.535,13 (mil quinhentos e trinta e cinco reais e treze centavos) e R\$ 1.611,88 (mil seiscentos e onze reais e oitenta e oito centavos), com uma margem diferencial entre ambos de R\$ 76,75 (setenta e seis reais e setenta e cinco centavos), considerando que a referida lei acrescentou 03 (três) atribuições para o cargo de

¹²⁹ A Lei nº 12.316/2015 trata sobre a alteração da carga horária semanal do cargo de educador infantil tanto na Lei nº 347/2004 quanto na Lei nº 11967/2014, nas especialidades Educador Infantil I e Educador Infantil II (Uberlândia, 2015b), antes sido tal alteração disposta no Decreto nº 15.176/2014 (Uberlândia, 2014a). No entanto, a referida lei foi revogada pela Lei nº 661/2019.

educador infantil I e mais 10 (dez) atribuições ao cargo de Profissional de Apoio Escolar. Considere-se, ainda, que todas as demais demandas novas atribuídas a esse cargo estão vinculadas à mediação pedagógica, avaliação, produção de atividades e acompanhamento das atividades de higiene, alimentação e locomoção dos estudantes com deficiência.

No entanto, é importante levar em consideração que, mesmo quando a LBI estava em discussão para ser aprovada, na SME de Uberlândia, entre os anos de 2012 e 2016, houve ainda a realização de atividades de Professor de Apoio e de Cuidadores, em formas distintas um do outro, como serviços da educação especial à sala comum, sendo que o Plano de Cargos e Carreiras de 2014 criou o cargo de Professor Auxiliar da Educação Infantil. Esse cargo novo criado com especialidade de Professor Auxiliar, entre suas atribuições traz a de “[...]executar atividades de higienização das crianças, como banho, troca de fraldas. [...]” (Uberlândia, 2014b, não paginado). Identifica-se nesse cargo muita aproximação com as atribuições do Profissional de Apoio Escolar, com a diferença da carga horária de trabalho de 30 (trinta) horas semanais. Foram criadas 1.000 (mil) vagas dele, conforme consta no anexo III da Lei nº 11.967/2014, exigida a formação mínima de nível médio com curso Normal e salário inicial na carreira de R\$ 1.284,87 (mil duzentos e oitenta e quatro reais e oitenta e sete centavos), conforme consta registro no anexo I do PC de 2014.

A Lei nº 661/2019, por sua vez, extinguiu o cargo de Professor Auxiliar para a Educação Infantil e ampliou as vagas de Profissional de Apoio Escolar que, em 2022, teve publicação entre vagas ocupadas e disponíveis, o total de 2.532 (duas mil, quinhentas e trinta e duas) vagas. Por se tratar de um Plano de Carreiras, e por considerar um total numeroso de profissionais atuantes na rede municipal de ensino, manter o Profissional de Apoio Escolar, extinguir o cargo de Professor Auxiliar para Educação Infantil e, assim, não dar ênfase também na constituição de um Professor de Apoio com assessoramento para as salas de ensino comum, coloca o Profissional de Apoio Escolar na condição oposta da eficiência e da eficácia que a reestruturação da Lei nº 11.967/2014, por meio da Lei nº 661/2019, estabeleceu com tais alterações.

Façamos uma análise do grupo ocupacional conforme estabelecido pelo Plano de Cargos e Carreiras de 2014, considerando os dados apresentados anteriormente nos quadros 10 e 11, no que se refere a formação, atribuições e quantidade de vagas para os cargos. Para efeitos comparativos dos valores de referências salariais em início de carreira, consideraram-se os valores salariais do cargo de Professor Auxiliar para Educação Infantil (extinto pela legislação atual) e Professor I (em vigência, mas em extinção a partir do provimento de vacância do cargo),

já que todos os cargos apresentam o mesmo nível de exigência de formação acadêmica para início de carreira.

Tabela 1- Relação da remuneração por hora trabalhada em 2015 quanto aos cargos Professor e Educador Infantil

Cargo	Salário em 2015	Valor da hora trabalhada semanal
Educador Infantil II	R\$ 1.336,50 por 25 horas semanais	R\$ 8,91 por hora (R\$ 222,75/semana)
Professor Auxiliar para Educação Infantil	R\$ 1.284,87 por 30 horas semanais	R\$ 7,14 por hora (R\$ 214,15/semana)
Professor I	R\$ 1.284,87 por 20 horas semanais	R\$ 10,70 por hora (R\$ 214,15/semana)

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Anexo I da Lei nº 11.967/2014 (Uberlândia, 2014b).

A tabela 1 apresenta entre os cargos instituídos pela Lei nº 11.967/2014 valores designados em 2015, mensalmente, para os elencados. Mesmo considerando uma diferença entre carga horária semanal com valores financeiros da hora trabalhada distintos entre cada segmento, por considerar o mesmo ano de aplicação da elaboração da tabela na legislação citada, esses dados revelam a pretensa materialização do discurso pela valorização do serviço do educador infantil, em contrapartida ao serviço do Professor Auxiliar Para Educação Infantil. Isso porque, considerado o valor mensal a 30 (trinta) dias de trabalho, com a jornada semanal atribuída a cada cargo, evidencia-se um valor inferior atribuído nas horas do cargo de professor, em comparação com o que foi atribuído ao cargo de Educador Infantil II. Mesma situação é percebida quando analisamos dados da tabela 2, a seguir quanto ao cargo de Profissional de Apoio Escolar e Professor I no ano de 2019:

Tabela 2- Relação da remuneração por hora trabalhada em 2019 quanto aos cargos de Professor e Profissional de Apoio Escolar

Cargo	Salário em 2019	Valor da hora trabalhada/semanal
<i>Profissional de Apoio Escolar</i>	<i>R\$ 1.611,88 por 25 horas semanais</i>	<i>R\$ 10,75 hora (R\$ 268,65/semana)</i>
Professor I	R\$ 1.425, 19 por 20 horas semanais	R\$ 11,87 hora (R\$ 237,40/semana)

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Anexo I da Lei nº 11.967/2014 (Uberlândia, 2014b).

Tanto na tabela 1 quanto na tabela 2, é perceptível a diferença entre os valores de referência da hora laboral e respectiva carga horária semanal dos cargos que são da carreira do quadro da Educação, mas que na função do Magistério (professores) possuem uma depreciação à primeira vista. No entanto, deve ser levado em conta que a jornada semanal do professor inclui atividades extraclasse, já que, para a carreira na função do Magistério, o cargo de professor tem por lei quanto à “[...] composição da jornada de trabalho, [...] o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008c, não paginado).

Para garantir esse enunciado nas legislações do Plano de Carreiras do Magistério, a compensação da carga horaria, com o grau de responsabilidade de cada função e cargo, discriminados pela formação inicial, pode ter sido fator determinante para que a administração municipal lançasse mão dos cálculos entre o ônus e o bônus da carreira inicial para professor e da carreira inicial para Profissional de Apoio Escolar. O consolidado final da aparente valorização da remuneração do Profissional de Apoio ou mesmo do Educador Infantil I, no padrão inicial de carreira comparado ao valor salarial do professor com mesma formação acadêmica e habilitação, permite-nos analisar que, por uma subjetividade constituída pela formação acadêmica, o Profissional de Apoio Escolar surge valorizado pela sua condição de *homo economicus* (Foucault, 2008b).

Na vertente do neoliberalismo, quando a LBI publica a definição do sujeito Profissional de Apoio Escolar, a SME de Uberlândia, pelo movimento demonstrado ao longo deste texto, moldou o discurso de atribuições do cargo e remuneração para uma valorização da subjetividade do sujeito que se faz na atuação desse profissional, expandindo a visão dos custos-

benefícios, apontando uma racionalidade econômica no quadro de servidores da rede municipal de educação. Isso posto que a atuação desse profissional envolve o desempenho de funções equivalentes ao serviço do professor, seja ele do cargo extinto de Auxiliar da Educação Infantil ou da pretensão das atuações registradas nos diversos documentos entre os anos de 2012 a 2016 na função de professor de apoio.

Embora pareça simples, uma ideia preponderante do marco neoliberal, considerar os enunciados permitidos para os cargos quanto à nomenclatura tratada nos documentos legais permite-nos refletir que, se ainda se mantêm, em detrimento dos Profissionais de Apoio Escolar, os cargos de origem ao de professor, a consequência lógica é distribuir entre os profissionais do cargo de professor 1/3 (um terço) para ser substituído por outros profissionais, para que se possa cumprir o designado em lei, para as atividades destinadas ao trabalho com planejamentos, formação continuada e outras atividades sem atendimento direto aos estudantes.

Na condição de categorizar os Profissionais de Apoio Escolar no grupo ocupacional do anexo III da Lei nº 11.967/2014, conforme alteração dada pela lei complementar de 2019, como Assistente Educacional, distinguindo-o do grupo ocupacional Professor, não possibilita margens de enquadramento da CBO em seu relatório de títulos, como exemplificado anteriormente no decorrer desta pesquisa, o cargo Profissional de Apoio Escolar, uma vez que a natureza do cargo, enquanto grupo ocupacional do Plano de Cargos e Carreiras, é definido como “Assistente Educacional”.

No relatório de títulos da CBO 2022, o grupo da palavra “assistente” constitui família entre as ocupações “agentes, assistentes, auxiliares administrativos” com o código de identificação nº 4110 (Relatório..., 2022, p. 10).

Já foi apresentado nesta pesquisa que no relatório da CBO não consta cargo, ocupação, famílias ou sinônimos para Profissional de Apoio Escolar, conforme sua definição pelo enunciado pela LBI. No relatório, não há aproximações do cargo Profissional de Apoio Escolar associado às funções inerentes ao profissional que faz mediações pedagógicas, que avalia o trabalho desenvolvido com o estudante, salvo em atuações para o professor, cuja indicação entre ocupações, famílias e sinônimos se findam na pesquisa com 269 (duzentos e sessenta e nove) tipos de atuações. Em contrapartida, com a palavra “apoio” na pesquisa pelo relatório da CBO, foram identificados 22 (vinte e duas) denominações, entre 6 (seis) famílias diferentes para as ocupações ou seus sinônimos.

Para garantir o Profissional de Apoio Escolar atuante enquanto uma ocupação reconhecida, a referência para esse profissional no relatório da CBO se enquadrou, pelo

entendimento da Secretaria de Administração da PMU, como “Babá”¹³⁰. Considerando o que já foi citado anteriormente no início desta seção, em sua segunda parte nesta pesquisa, esse documento da CBO “[...] contém as ocupações, organizadas e descritas por famílias. Cada família constitui um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação” (Brasil, 2010b, p. 04). Assim, as informações fornecidas pelo sistema digital *e-Social*¹³¹ no cadastro de carteira digital de Profissional de Apoio Escolar em atuação, por contrato de trabalho ou situação de cargo efetivo na rede municipal de ensino de Uberlândia, constava registro da ocupação citada, ou seja, Babá¹³².

Conforme informado na página de uma das redes sociais do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Uberlândia (Sintrasp), a ocupação “Babá” é um dos motivos das reivindicações da reunião ocorrida no dia 09/03/2023, pois considera-se pauta para discussão a “[...] Correção na Carteira Digital, função Apoio Escolar, uma vez que consta **babá**, nomenclatura inexistente no quadro da educação [...]” (Sintrasp, 2023, não paginado, grifo nosso). A partir de 27 de abril de 2023, a carteira de trabalho digital dos profissionais ocupantes desse cargo na SME de Uberlândia/MG teve a ocupação alterada para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil conforme o código 331110 da CBO¹³³.

Apresentada já a discussão nesta pesquisa de que a LBI inaugurou uma nova ocupação que não existe ainda na CBO, mesmo com a nova lista de ocupações publicadas em 2018 e uma nova listagem de ocupações com publicação em 2022¹³⁴, a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar na SME se fixa na família ocupacional de “babá” para efeito de registros de responsabilidades, margem de pagamento pela fixação de carreira e valorização salarial. Conforme já discutido, para uma função associada a ações pedagógicas, planejamento e ensino, mas fora do Plano de Carreiras do Magistério, esses profissionais são subjetivados pela

¹³⁰ Segundo o relatório da CBO publicado em 2022, Babá é ocupação com o código nº 5162-05, tendo mais duas ocupações sinônimas a essa: “Pajém (*baby-sitter* em início de carreira)” e “*Baby-sitter*”. (Relatório..., 2022, p. 51, 52, 106 e 295). Para mais esclarecimentos sobre as ocupações, sugerimos leitura de Brasil (2010b).

¹³¹ O *e-Social* é o Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas, instituído pelo Decreto nº 8.373/2014 e que, conforme consta no seu artigo 2º, “[...] é o instrumento de unificação da prestação das informações referentes à escrituração das obrigações fiscais, previdenciárias e trabalhistas e tem por finalidade padronizar sua transmissão, validação, armazenamento e distribuição, [...]” (Brasil, 2014a, não paginado).

¹³² A consulta foi realizada em fevereiro de 2023 no Sistema digital *e-Social*, via carteira de trabalho de Profissionais de Apoio Escolar com vínculos empregatícios efetivo/ contratado na SME de Uberlândia/MG.

¹³³ Informações extraídas do Sistema digital *e-Social*, via carteira de trabalho digital de Profissionais de Apoio Escolar com vínculo empregatício na SME de Uberlândia/MG após a publicação da reivindicação do Sintrasp na alteração da nomenclatura da ocupação do cargo na CBO.

¹³⁴ Ver sobre mais informações em MTP... (2022).

condição das atribuições de seu cargo, desvinculado de qualquer margem ocupacional que condicione à função docente, esse que, por sua vez, faz parte da carreira do magistério.

Para uma compreensão, associando ao Plano de Carreiras dos professores, ter os Profissionais de Apoio Escolar vinculados ao código 3311 que a CBO apresenta como família das ocupações a denominação “Professores de Nível Médio na Educação Infantil”, o discurso que a palavra “professores” incute é a relação de poder nas áreas do conhecimento da formação docente com a configuração de todas as possibilidades de sua atuação e consolidação de direitos.

Uma vez que a família do código 3311 desmembra-se em ocupações com o código seguido de dígitos diferentes (3311-05¹³⁵ para professor de nível médio na educação infantil e 3311-10¹³⁶ para auxiliar de desenvolvimento infantil), tomamos a severa relação de poder que a função docente exerce sobre o discurso dos Profissionais de Apoio Escolar enquanto ocupação de babá pelo código 5162-5 da CBO. Não seria mera coincidência apresentar nesta pesquisa a transição das nomenclaturas e atribuições da função de Profissional de Apoio Escolar, enquanto inicialmente, na genealogia da função pelo cargo antes denominado Auxiliar de Creche, que é ocupação reconhecida na CBO com o código 3211-10, pertencente à família de “professores”, como trata a especificação do código 3311.

Importante ainda apresentar que, com a publicação da LBI, o discurso e a subjetivação do Profissional de Apoio Escolar na SME se constroem na ênfase de um profissional qualificado com a formação mínima de um professor, atribuições semelhantes ao do cargo de professor, e que estão dentro do contexto da “descrição sumária” e “formação e experiência” elencadas no texto da CBO publicado no primeiro volume sobre os códigos, títulos e descrições (Brasil, 2010b, p. 559). Embora as atribuições do cargo de Profissional de Apoio Escolar na SME, após a publicação da LBI, tenham-se se manifestado de discursos dos saberes para a formação específica e as atribuições que lhe foram discriminadas pela legislação municipal em vigor, é no contexto do código 5162-5 que esses profissionais são categorizados, pois, como define a descrição de suas atribuições:

[...] cuidam de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, **saúde, alimentação, higiene pessoal**, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida[...] (Brasil, 2010b, p. 781, grifo nosso).

¹³⁵ Para as ocupações sinônimas: “Educador infantil de nível médio; Professor de escolinha (maternal); Professor de jardim da infância; Professor de maternal; Professor de pré-escola” (Brasil, 2010b, p. 559).

¹³⁶ Para as ocupações sinônimas: “Atendente de creche; Auxiliar de creche; Crecheira” (Brasil, 2010b, p. 559).

De outro modo, pensando sobre as questões das relações de poder que um discurso apresenta em sua materialidade, ao considerarmos as atribuições nas descrições da ocupação de Babá (código 5162-5 da CBO), com as atribuições manifestadas na vontade de verdade tratada nas legislações que regem o Plano de Cargos e Carreiras da SME, na eficiência e na eficácia pretendidas nos enunciados das atribuições apresentadas na Lei nº 11.967/2014 e suas alterações, a atuação de um Professor de Apoio por um Profissional de Apoio Escolar diz muito mais pela concentração do ideal neoliberal pela economia política do cargo já evidenciado pela LBI do que tão somente pelas atuações dos cuidados com a higienização, alimentação e locomoção do estudante com deficiência em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias.

Concordamos com Foucault (1996), quando trata dos sistemas de exclusão que se passam nos discursos, separando o que é verdadeiro do que é falso, conforme as instituições serão afirmadoras desses discursos, esse saber provocado no investimento da/na formação do *homo economicus*, em que o Profissional de Apoio Escolar se constituiu para atuar com os estudantes com deficiência, aplicou o saber da pedagogia, do saber do campo da deficiência e pelo contexto inovador da inclusão na educação especial, exerceu a supremacia do discurso do cuidador-mediador, com a formação mínima exigida para professor em nível de habilitação do ensino técnico médio. Assim, tem-se a aplicação do saber evidenciando que, numa sociedade neoliberal, esse tipo de saber é “[...] valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Foucault, 1996, p. 17).

Na atuação no espaço escolar, a instituição pública, como forma de instituição de sequestro, como apresenta Foucault (2014) em *Vigiar e Punir*, tem os Profissionais de Apoio Escolar como protagonistas da relação de poder pelo controle dos estudantes com deficiência, sustentado pela distribuição entre o fazer pedagógico e o cuidado com a rotina de atividades diárias do estudante, com a subliminar vantagem de carreira com o curso superior em Pedagogia e/ou especialização em cursos de Educação Especial e AEE. A instituição têm distribuídos esses saberes entre os professores e Profissionais de Apoio Escolar, numa medida de forças pelo discurso econômico *versus* formação profissional, para que aquele, supostamente inserido na ocupação de Babá, possa ser tão eficiente e eficaz em sua atuação quanto um professor, mas sem receber pelos direitos enquanto docente, pois a vontade de verdade exclui, no discurso, esses sujeitos na sua função laboral remunerada por um Plano de Cargos e Carreiras pertencentes à função de Magistério.

Para tanto, a otimização do cargo Profissional de Apoio Escolar da SME se efetivou na substituição do serviço de cuidador e do serviço de Professor de Apoio, considerando o histórico dessas funções na SME de Uberlândia, conforme aponta o estudo de nossa pesquisa de mestrado (Silva, 2018; Silva; Silva, 2019). O discurso de uma formação mais qualificada e as atribuições desses profissionais na legislação municipal, sem vínculo à função de magistério, absorve o contexto do profissional produzido de subjetividades que são de interesses de uma sociedade neoliberal, em que esse sujeito faz investimentos em seu capital humano, como bem discute Foucault (2008b), naquilo que a formação profissional como efeito da governamentalidade neoliberal produz.

5.3.2 O discurso da política de educação especial na atuação de Profissional de Apoio Escolar da SME de Santa Luzia/MG

O município de Santa Luzia/MG, conforme disponibilizado no portal eletrônico da SME, possui sistema de ensino próprio com funcionamento de 26 (vinte e seis) escolas de ensino comum, 8 (oito) Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), 1 (um) Centro Municipal de Educação Integral e Integrada (CMEII) e 9 (nove) instituições conveniadas, atendendo em regime de apoio com terceiro setor a educação infantil.

Conforme estudo de Silva (2019), a administração municipal de Santa Luzia/MG também regulamentou de forma específica sobre a política de Profissional de Apoio Escolar conforme prevalece na LBI, “[...] que trata desse colaborador como Profissional de Apoio Escolar, justamente por não se exigir uma formação especializada para tal atuação” (Silva, 2019, p. 14). Apesar de o município também atender a rede estadual de ensino, assim como feito pela SME de Uberlândia, a SME de Santa Luzia não seguiu orientações do Guia da Educação Especial elaborado pela SEE-MG, devido à autonomia que tanto estados quanto municípios possuem sobre essa questão da regulamentação da educação especial e oferta de seus serviços.

No entanto, ao contrário do município de Uberlândia/MG, que teve reestruturada a organização da atuação do serviço de Profissional de Apoio Escolar desde a sua função entre Professor de Apoio e Cuidador à então nomenclatura ditada pela LBI, em Santa Luzia/MG, por sua vez, a atuação desse profissional não consta na Lei Orgânica Municipal¹³⁷, o que, conforme aponta o estudo de Silva (2019), somente com a elaboração da LBI, ou seja, por força da lei, é

¹³⁷ Santa Luzia (2000).

a que a SME do município estruturou esse serviço da educação especial para a oferta aos estudantes com deficiência na sala comum. Nos apontamentos da pesquisadora, os Profissionais de Apoio Escolar atuam num campo em que há necessidade de um saber especializado e, no entanto, não há essa exigência de formação para a atuação desses profissionais.

Também não consta no PME¹³⁸ de Santa Luzia/MG especificações e apontamentos sobre esse profissional e sua atuação junto ao público da educação especial, apenas citando a nomenclatura “profissionais de apoio” na meta 4, estratégia 4, ao tratar da necessidade de fomento da formação continuada (Santa Luzia, [2015]). Contudo, o texto publicado sobre o PME faz referência da oferta da educação especial:

[...] em relação à oferta da modalidade de Educação Especial, o poder público e a iniciativa privada organizam-se, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, para prestar atendimento aos munícipes com deficiências nas próprias instituições escolares, valendo-se de **apoio pedagógico especializado** e acompanhado pela equipe de profissionais da Coordenadoria de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação, composta por uma psicopedagoga e cinco psicólogas [...] (Santa Luzia, [2015], p. 66, grifo nosso).

Como os outros documentos, em que foi possível analisar sobre o trabalho da educação especial, ainda que em pesquisa realizada pelo *site* oficial da Prefeitura Municipal de Santa Luzia/MG, em específico no portal da SME do município, não foi possível ter acessos a outros documentos que pudessem dar vigência aos serviços da educação especial para além do AEE e do atendimento nas SRM. Por isso, o grifo na citação anterior destaca para a menção de que esse “apoio pedagógico especializado” possa estar restrito apenas ao serviço do AEE na SRM.

Realizada a pesquisa na Lei nº 2.819/2008¹³⁹, que institui o Plano de Cargos e Carreiras dos servidores da Educação do município, não foi constatada também alterações na lei que contemplassem o cargo Profissional de Apoio, conforme expresso em editais de processos seletivos realizados no município para atendimento dessa demanda. Até a publicação dessa lei, não havia ainda sido publicadas outras orientações mais específicas sobre o serviço do Profissional de Apoio Escolar, como a Nota Técnica Seesp/GAB nº 19/2010, a Lei do TEA ou a LBI, por exemplo, embora já houvesse as referências dos serviços de apoio da educação especial em sala de ensino comum na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

¹³⁸ Santa Luzia ([2015]).

¹³⁹ Santa Luzia (2008).

Ocorreu a publicação da Resolução CME¹⁴⁰ nº 01/2016, que trata sobre a organização do ensino no atendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal de Santa Luzia, reservando 5 (cinco) artigos da seção II- *Da Educação Especial* para tratar sobre essa modalidade de ensino, citando como serviços apenas o AEE e o espaço da sala de recursos.

A ênfase do serviço da educação especial na sala de recursos e no AEE é estabelecida com o critério de seleção anualmente realizada pela SME, sendo todas as resoluções elaboradas com o objetivo de regulamentar o processo seletivo interno dos professores candidatos à vaga de professor do AEE, com exigência de curso de Licenciatura e pós-graduação em Educação Especial ou áreas afins, conforme especificidades tratadas na Resolução SME nº 01/2022¹⁴¹ e Resolução Seduc¹⁴² nº 03/2023¹⁴³. Por essa razão, por ser de forma interna e não aberta ao público externo, ao corpo docente da rede municipal, é realizada a orientação via resolução.

Em contrapartida, já que estados e municípios têm autonomia no processo de contratação dos Profissionais de Apoio Escolar tanto quanto à exigência de formação, carga horária e remuneração desse profissional, no município de Santa Luzia/MG, mesmo sem um documento orientador para a efetivação do serviço prestado pelo Profissional de Apoio Escolar, editais apresentam com clareza as especificidades para a contratação, realizados após a publicação da LBI: o Edital nº 001/2017¹⁴⁴, sem o destaque da quantidade de vagas (apenas informação de cadastro de reserva), exigida a formação de Magistério completo ou cursando o 4º período do curso de Pedagogia; Edital nº 001/2023¹⁴⁵ e Edital nº 003/2023¹⁴⁶, com a quantidade de 200 (duzentas) vagas de profissionais para admissão imediata e 200 (duzentas) vagas para cadastro de reserva, respectivamente, para o cargo de Profissional de Apoio.

No entanto, nesses dois últimos editais, a exigência para a atuação no cargo de Profissional de Apoio, conforme expressa a nomenclatura, é que o candidato à vaga esteja “graduando **no mínimo o 5º período do curso de licenciatura plena em pedagogia**” (Santa Luzia, 2023a, p. 37, grifo do autor). Percebemos aí uma diferença da exigência para a formação desses profissionais no que se refere à escolarização, avançando em um período acadêmico do curso de Pedagogia nos editais de 2023 em relação ao edital de 2017, o que ainda não torna o

¹⁴⁰ Conselho Municipal de Educação.

¹⁴¹ Santa Luzia (2022).

¹⁴² Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia.

¹⁴³ Santa Luzia (2023c).

¹⁴⁴ Santa Luzia (2017).

¹⁴⁵ Santa Luzia (2023a).

¹⁴⁶ Santa Luzia (2023b).

sujeito Profissional de Apoio Escolar, em sua atuação no município de Santa Luzia, em um profissional especializado.

Como parte das atribuições do cargo, o edital nº 003/2023 apresenta os seguintes enunciados:

[...] este Profissional deve auxiliar o estudante nos momentos de **higiene, alimentação e locomoção**. Além disso, ele deve auxiliar **o estudante nas tarefas escolares que forem necessárias** e em todas as modalidades e níveis de ensino. O Profissional de Apoio Escolar não é um monitor ou um auxiliar do professor, portanto, sua função principal é facilitar a acessibilidade do estudante com deficiência [...] (Santa Luzia, 2023b, não paginado, grifo nosso).

Considerando os enunciados em destaque, a extração do que é tratado na LBI no artigo 3º, inciso VIII, está posta a função do Profissional de Apoio Escolar conforme tratativa da lei. No entanto, como afirma Foucault (2008a), o discurso é um conjunto de enunciados apoiado num mesmo sistema de formação, e entendido esse sistema de formação como “[...] conjunto de regras para uma prática discursiva, o sistema de formação não é estranho ao tempo”. Tratando ainda conforme pensamento do filósofo em *Arqueologia do saber*, ao limitarmos as práticas discursivas desses enunciados em destaque na citação extraída do edital para contratação de Profissionais de Apoio Escolar para o município de Santa Luzia/MG, aplicamos ao discurso da inclusão, no que se refere ao recorte do serviço da educação especial prestado pela contemporaneidade do objeto do discurso, o Profissional de Apoio Escolar, a verificação de que tal objeto passou por transformações, “[...] metamorfoseado ou importado [...], sem deixar de pertencer a esse mesmo discurso [...]” (Foucault, 2008a, p. 83).

De outro modo, a forma discursiva se mantém no edital quanto às atribuições do cargo, carregando os significados do que esse profissional, em suma, precisa fazer quanto ao auxílio da alimentação, da locomoção e da higienização do estudante com deficiência em sala de aula comum, o que parece singular entre LBI e diretrizes da SME de Santa Luzia. Notório, contudo, que o edital trata do profissional definindo o que ele não é, como um monitor ou auxiliar do professor, desfocando o atendimento ao docente para única e exclusivamente para o educando.

Dito anteriormente que a LBI não determina a formação para a atuação do Profissional de Apoio Escolar, mas deixa claro em seus enunciados a sua função quanto ao auxílio nas atividades de alimentação, locomoção e higienização do estudante com deficiência, permanece obscuro entretanto um outro enunciado que compõe o discurso da LBI, no que diz respeito ao Profissional de Apoio Escolar que também “[...] atua em todas as atividades escolares que se fizer necessária [...]” (Brasil, 2015c, não paginado). A atuação do profissional nesse auxílio em

“todas as atividades” produz uma reconfiguração de interpretação a partir das políticas elaboradas para normatizar esse serviço.

No entanto, pertencendo ainda ao mesmo discurso, o da inclusão das pessoas com deficiência em sala de aula, a tratativa da LBI e o contexto da atribuição do Profissional de Apoio apresentado no edital são confrontados com a materialidade desse discurso, constituído por todos esses enunciados apresentados no Edital nº 003/2023.

A primeira percepção que temos dos relatos de uma Profissional de Apoio Escolar apresentado no estudo de Silva (2019, p. 68) é a caracterização do investimento do capital humano que a própria condição da constituição da subjetividade do profissional às demandas do serviço, quando essa profissional afirma que faz a busca por conhecimento da educação especial, que faz em si o investimento da formação, conforme relato “[...] que por mais que a gente se doe, falta uma bagagem [...], essa necessidade é muito grande mesmo, por isso vou fazer o curso”.

As exigências no cotidiano do exercício do cargo, para além do que é previsto legalmente nas atribuições do Profissional de Apoio no município de Santa Luzia/MG, atribuem o caráter do *homo economicus* a esse profissional, que age com as demandas de um profissional especialista, quando de fato não é essa a exigência para sua função, deixando a ele a responsabilidade de qualificação para conseguir prestar o serviço esperado.

A LBI não define a especialização como critério; no entanto, na divulgação do edital, o requisito é um profissional que esteja cursando no mínimo o 5º período do curso de pedagogia para cumprir com as exigências para atuação no cargo. Mas no decorrer da prática, a necessidade do *homo economicus* se apresenta na condição da exigência de uma *performance* que não lhe é imposta no contexto do enunciado das atribuições do cargo, o que, por sua vez, é absorvido na materialidade discursiva da sua atuação.

O profissional precisa ter o conhecimento, conseguir atender todas as necessidades do estudante com deficiência, ser o mediador pedagógico, o cuidador, e, para isso, alcançar eficiência e eficácia na sua produtividade no atendimento ao estudante e às demandas escolares. Mais uma vez, adentremos com o pensamento de Foucault (2008b, p. 307), pois essa atuação do Profissional de Apoio Escolar avança para uma “[...] racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos”, pois, como mostra o filósofo, a concepção do *homo economicus* é de um empresário de si, numa lógica concorrencial entre os indivíduos.

Nesse contexto, também é perceptível os embates da relação de poder entre a atuação do Profissional de Apoio Escolar e o Professor, a partir da subjetividade constituída pela esfera do capital humano e concepção do *homo economicus* que esse sujeito se constitui.

A partir do estudo de Silva (2019), podemos identificar no serviço do Profissional de Apoio Escolar em Santa Luzia/MG a presença constante dessa relação de poder quando se trata da mediação pedagógica com o estudante com deficiência e os campos de saberes entre professor e Profissional de Apoio Escolar, naquilo que concerne ao conhecimento sobre “a deficiência” do estudante. Ainda que o enunciado do edital estabeleça que “[...] o Profissional de Apoio Escolar não é um monitor ou um auxiliar do professor (Santa Luzia, 2023b, não paginado), o estudo de Silva (2019, p. 72) aponta nos relatos de profissionais de apoio que, dentre suas tarefas, executam atividades solicitadas pelos professores regentes, como afirma uma profissional que ajuda “[...] a corrigir o caderno das outras crianças quando a professora pede[...], a gente é uma espécie de babá com diploma”. Ao mesmo tempo em que há uma depreciação do trabalho por parte do relato, na contradição entre a atuação com a expressão “babá com diploma”, a relação de poder também se faz diante do que os estudos da pesquisadora apontam no município de Santa Luzia/MG, o fato de que, mesmo não sendo professores, não tendo atribuições de professores, o grupo entrevistado por Silva (2019) se identifica como tal:

[...] para além de identificar o papel e a importância do Profissional de Apoio na atuação em seus desvios de funções, fica clara a necessidade de autoafirmação dessas profissionais na própria relação com o trabalho, uma vez que elas não se veem com profissionais sem exigências curriculares, mas sim como professores dotados de conhecimentos pedagógicos e que são pouco valorizados dentro de seus trabalhos (Silva, 2019, p. 80)

O serviço do Profissional de Apoio Escolar é uma alavanca para o discurso da inclusão, uma vez que a tomamos como “[...] operação de ordenamento nos moldes disciplinar de uma escola moderna, que visa o processo de homogeneizante do espaço [...]” (Sardagna, 2013, p. 55). Isso porque a presença do profissional em sala de aula se faz também para estabelecer a ordem nesse ambiente, controlando o comportamento do estudante com deficiência, agindo com a regulação dos corpos e estabelecendo em sua função o caráter de vigilância. Como afirma Sardagna (2013, p. 56), há um mecanismo “[...] de docilização com os serviços de apoio”.

Para além do que (des)configura a LBI no tocante à atuação do Profissional de Apoio Escolar, essa atuação na constituição de sua subjetivação torna esse sujeito no que Foucault (2008b, p. 315) denomina como “competência-máquina”, pois, na condição de se fazer constituir no Profissional de Apoio Escolar, esse sujeito antes de tudo se colocará à disposição das demandas do mercado para ser um empresário de si na busca de seu conhecimento, de sua formação profissional, buscando habilidades e competências que estejam para além de suas atribuições laborais, na forma contemporânea do neoliberalismo.

É a formatação de um sujeito que se materializa no discurso da educação por toda a vida, para ser inovador, prático, flexível e capaz de aceitar desafios e apto para resolução de problemas. Esse é o profissional que deve agir para conseguir atender as demandas com o processo de inclusão escolar do estudante com deficiência, mas que não tem essa valorização na sua função em termos de cargos e carreiras, pois, mesmo se capacitando e se responsabilizando por seu perfil, enquanto um empresário de si, para se adequar ao jogo neoliberal, não é reconhecido como especialista, mas responde pelas demandas como tal, quando deveria haver ali um professor de educação especial em sala de aula comum realizando esse assessoramento ao estudante e ao professor regente, de forma que o Profissional de Apoio Escolar fosse apenas o instrumento de mediação para a acessibilidade ao currículo escolar, de forma auxiliar e técnica, acompanhado pelos docentes e não agindo como responsáveis pela aprendizagem da criança do processo do ensino.

A LBI provocou no espaço escolar de Santa Luzia a configuração do *homo economicus* que toma como vontade de verdade o seu espaço como educador, um concorrente com a atuação do professor no campo de domínio da aprendizagem do estudante com deficiência. Uma vez que o que importa no neoliberalismo é a produção e o consumo, os cidadãos são incluídos a qualquer custo no contexto social, e as políticas de inclusão por meio do trabalho dos profissionais de apoio tornam esses em consumidores de produtos, como cursos aligeirados no contexto da educação especial, para poderem se inserir no mercado e serem produtores de técnicas de governo sobre esses estudantes no espaço escolar.

Cada vez mais, os sujeitos são governados por uma lógica neoliberal atuante que reforça o discurso da inclusão como uma estratégia biopolítica para a governamentalidade da sociedade neoliberal, cooperando para o que o Foucault (2008b, p. 339, grifo do autor) afirma quando

[...] no liberalismo clássico, pedia-se ao governo que respeitasse a forma do mercado e se “deixasse fazer”. Aqui transforma-se o *laissez-faire*¹⁴⁷ em não deixar o governo fazer em nome de uma lei do mercado que permitirá aferir e avaliar cada uma das suas atividades.

A lei do mercado dita as regras e, por isso, a inclusão é um mecanismo que atende aos interesses da sociedade do consumo e da produção, pois é necessário que **todos** estejam dentro da lógica da racionalidade neoliberal, pois, assim, profissionais atuantes revestidos com o discurso inclusivo vão reproduzir as regras da necessidade de incluir os estudantes com deficiência, ainda que a sua formação esteja aquém das demandas, sendo de sua

¹⁴⁷ Expressão do idioma francês que significa “deixe fazer”.

responsabilidade buscar essa nova *performance* de conseguir ser um profissional capaz de contribuir com o governo sobre os corpos “com deficiência” e, assim, promover de forma bem sucedida a governamentalidade neoliberal.

Diante dos documentos analisados e dados do estudo de Silva (2019), percebe-se que a LBI influenciou no contexto do surgimento de um novo profissional no âmbito escolar, ainda fragmentado nos discursos legais, ao menos, mas que regem a educação em Santa Luzia/MG de forma adjacente aos parâmetros de uma subjetivação constituída pela necessidade do discurso inclusivo para o governo dos corpos com deficiência.

5.3.3 O discurso da política de educação especial na atuação de Profissional de Apoio Escolar da SME de Dourados/MS

O município de Dourados/MS possui sistema próprio de ensino, bem como Conselho Municipal de Educação, conforme informado no texto sobre análise situacional da meta 10 do PME (Dourados, 2015). A referência ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar é feita apenas uma vez nesse documento, na estratégia 4.12 da meta 4¹⁴⁸:

[...] 4.12 fomentar criação e ampliação de equipes de profissionais da educação, saúde e assistência social com técnicos especializados para atender à demanda do processo de escolarização dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de docentes do atendimento educacional especializado, audiodescritores, **profissionais de apoio capacitados na necessidade educacional específica**, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, docentes de Libras, prioritariamente surdos, e docentes bilíngües (*sic*), na vigência deste PME; (Dourados, 2015, p. 37, grifo nosso).

Na perspectiva do texto desse documento normativo, a cidade de Dourados/MS apresenta a referência “capacitado” e não *especializado* para a atuação com o estudante com deficiência no serviço prestado pelos Profissionais de Apoio Escolar. E, no que se refere ao docente que atua no AEE, a exigência é que seja especializado, uma vez que a LDB nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 tratam da diferença entre esses profissionais

¹⁴⁸Meta 4: “Universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Dourados, 2015, p. 33). Ressalvamos que a nomenclatura “transtornos globais do desenvolvimento” (TGD) a partir da publicação do CID 11 deixou de ser usada em virtude da nova nomenclatura “transtorno do espectro autista” (TEA), conforme Mancini (2021), Paiva Júnior (2021) e Santos (2022).

capacitados (sala comum) e especializados (serviço da educação especial), o que evidencia a não exigência ao cumprimento legal da atuação do profissional especializado na norma do município.

Em 10 de maio de 2012, houve a publicação da Resolução/Semed¹⁴⁹ nº 26, que tratou da regulamentação dos serviços de apoio para a educação especial na rede municipal de ensino de Dourados/MS (Dourados, 2012). Do artigo 6º ao artigo 10 dessa resolução, o Profissional de Apoio é classificado em diferentes segmentos para sua atuação, conforme especificado no quadro 12:

Quadro 12 - Demonstrativo dos diferentes segmentos do Profissional de Apoio e suas atuações em 2012 no Município de Dourados/MS

PROFISSIONAL DE APOIO	ATUAÇÃO
Professor Itinerante	“[...] fará o atendimento domiciliar ou hospitalar ao aluno devidamente matriculado, impossibilitado de frequentar a Unidade de Ensino, devido à mobilidade reduzida, temporária ou permanente, desde que comprovado por laudo médico”.
Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais ou de Guia-Intérprete.	“[...] farão o atendimento ao aluno surdo e/ou surdocego, em sala de aula comum, mediante comprovação de laudo médico”.
Professor Auxiliar	“[...] atuará no contexto da sala de aula comum onde estiver matriculado e frequentando aluno com transtornos globais do desenvolvimento caracterizado por um quadro grave de alterações no desenvolvimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras”.
Estagiário	“[...] designado atuará junto aos professores regentes no atendimento aos educandos com deficiência , na execução de atividades lúdicas, recreativas, de alimentação, higiene e alimentação atendendo, quando necessário, individualmente (<i>sic</i>) o educando que não realiza essas atividades com independência”.
Professor Consultor	“[...] atuará na função de consultor e colaborador junto a Coordenação Pedagógica e, articulador e mediador nas atividades pedagógicas junto aos Profissionais de Apoio/Estagiários e Professores regentes ”.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Dourados (2012, p. 01-02, grifo nosso).

¹⁴⁹ Secretaria Municipal de Educação de Dourados.

Diante dos dados apresentados no quadro 12, é possível distinguir várias funções destinadas ao Profissional de Apoio, desde ações específicas quanto ao atendimento dos estudantes surdos ou surdocegos, como é o caso dos profissionais de apoio/ Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou de Guia-Intérprete. Nesse caso, são serviços da educação especial com atuação tanto nas SRM onde ocorre o AEE quanto na sala de ensino comum, um serviço indispensável para o acesso ao currículo e ao saber escolarizado dos estudantes com essas deficiências. No entanto, esse serviço não se relaciona ao que é específico ao serviço do Profissional de Apoio Escolar conforme está previsto no artigo 3º da LBI, posterior a essa resolução municipal.

Mesma condição se aplica para o professor itinerante, que é um outro segmento da atuação do Profissional de Apoio, para atendimento hospitalar ou domiciliar dos estudantes que necessitam desse tipo de atendimento, também não se referindo ao Profissional de Apoio Escolar tratado mais tarde na LBI.

Chama-nos a atenção os serviços dos profissionais de apoio dos segmentos Professor Auxiliar, Estagiário e Professor Consultor, já que a atuação desses se restringe ao atendimento em sala de aula comum. Entende-se que o Profissional de Apoio/ Professor Auxiliar atua de forma pedagógica na mediação da aprendizagem junto ao professor regente com os estudantes com deficiência. Daí sua denominação com o adjetivo “auxiliar”. Não se configura, nesse caso, o Profissional de Apoio Escolar tratado na LBI, já que está sob a condição de “procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015c, não paginado), ou seja, atua como professor no ato pedagógico, do ensino. O que, por conseguinte, na condição de Profissional de Apoio/ Estagiário, a atuação no acompanhamento da alimentação e higiene do estudante com deficiência se aproxima ao que a Lei nº 13.146/2015 define como atividades exercidas para o Profissional de Apoio Escolar. Essa atividade exercida pelo segmento de Estagiário é acompanhada por uma supervisão de um outro segmento denominado Profissional de Apoio/Professor Consultor.

No entanto, em 2013, a Resolução/Semed nº 26/2012 foi revogada pela Resolução/Semed nº 56/2013. Uma das diferenças entre as resoluções citadas, a princípio, destaca-se pela denominação “serviço de apoio” a substituir a expressão “Profissional de Apoio”, como bem se refere ao objetivo da resolução de 2013 que trata sobre a regulamentação dos “Serviços de Apoio” (Dourados, 2013), enquanto a primeira em 2012 trata da regulamentação dos “serviços de Profissionais de Apoio” (Dourados, 2012).

O serviço de apoio educacional, assim já designado com essa nomenclatura no primeiro artigo da Resolução/Semed nº 56/2013, divide-se nos seguintes campos de atuação:

- a) Apoio Educacional/Professor Itinerante: tem a mesma descrição de atuação da resolução anterior;
- b) Apoio Educacional/Tradutor Intérprete de Libras e Guia Intérprete: tem a mesma atuação da resolução anterior acrescida da atuação “também como mediador” (Dourados, 2013, p. 03).
- c) Apoio Educacional/Monitor¹⁵⁰: semelhante ao serviço de Profissional de Apoio/Estagiário apresentado na resolução de 2012, a atuação desse profissional passa a ser exercida

[...] junto aos professores titulares como mediador nas atividades escolares, na execução de atividades lúdicas recreativas, de **alimentação, higiene e locomoção** atendendo, quando necessário, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência (Dourados, 2013, p. 04, grifo nosso).

A LBI estava ainda em fase discussão para sua elaboração nesse período de 2013, conforme apresentado no início desta pesquisa de doutorado, enquanto estados e municípios estavam se organizando para que politicamente o serviço de Profissionais de Apoio Escolar, já antes orientado em Nota Técnica Seesp/GAB nº 19/2010¹⁵¹, pudesse ser realizado em âmbito escolar do ensino comum. Essa orientação do governo federal foi mencionada no preâmbulo apenas da Resolução/Semed nº 26/2012 e não mais na Resolução/Semed nº 56/2013. Posteriormente, volta a ser mencionada na Resolução/Semed nº 006/2018 a ser comentada mais adiante neste texto.

Para tanto, a consideração do serviço do Profissional de Apoio Escolar é universalizado no que a Resolução/Semed nº 056/2013 definiu como serviço de apoio educacional e aponta esses três serviços mencionados anteriormente para esse fim, que, em comparação à resolução de 2012, apresentou cinco serviços, sendo dois deles idênticos ao proposto na resolução de 2013 como já citado. No entanto, são extintos do quadro de pessoal dos serviços da educação especial em 2013 as atuações de professor auxiliar e professor consultor.

Se não há mais a menção ao serviço de apoio em sala de aula comum realizada por professor auxiliar ou professor consultor, como destaques de sujeitos da Resolução/Semed nº 26/2012, na Resolução/Semed nº 056/2013 o serviço é designado sem necessidade de formação

¹⁵⁰ Embora no artigo 8º dessa resolução não discrimine o nome da função do serviço de apoio educacional como feito nos artigos anteriores (6º e 7º), nos artigos 14 e 15, inciso II e III, respectivamente, a denominação “Monitor” aparece como definição desse serviço.

¹⁵¹ Brasil (2010a).

docente, pois vem na função de monitor, cujo requisito para atuação é estar cursando a partir do 3º semestre de cursos de ensino superior das áreas de licenciaturas.

Ainda entre essas duas resoluções, além da categorização distinta nas funções do serviço de Profissionais de Apoio Escolar, houve também alteração do público atendido, sendo que a resolução de 2012 atendia o público específico da educação especial e a resolução de 2013 passou a atender também, para além dos estudantes com deficiência, os estudantes com dificuldades de aprendizagens ou algum outro tipo de limitação à aprendizagem, conforme expresso no inciso VII e o inciso seguinte do artigo 3º, entre eles estudantes com “[...] dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade e transtorno de conduta; [...]” (Dourados, 2013, p. 03), ocorrendo assim uma expansão do público atendido pelo serviço de apoio educacional. Mas, segundo estudo de Agrelos (2021, p. 85), depois da Resolução/Semed nº 56/2013, houve a Resolução/Semed nº 26/2015, que “[...] novamente excluiu os alunos com transtornos funcionais do rol de atendimentos”.

Revogando as normas anteriores, foi aprovada a Resolução/Semed nº 006/2018, na qual serviços de apoio educacional da educação especial são discriminados quanto às atuações demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 13 - Demonstrativo dos Serviços de Apoio Educacional em 2018 no município de Dourados/MS segundo a Resolução/Semed nº 006/2018

APOIO EDUCACIONAL	ATUAÇÃO
Professor Mediador em sala de aula regular	“[...] atuará na turma em que o aluno com Transtornos do Espectro Autista (TEA) encontra-se matriculado, a partir da fase da alfabetização em sala de aula comum e desde que comprovado por laudo médico e com aval do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação;”
Professor Itinerante domiciliar ou hospitalar	“[...] atuará no atendimento domiciliar ou hospitalar ao aluno devidamente matriculado na Unidade de Ensino Municipal que esteja impossibilitado de frequentar a Unidade, devido a mobilidade reduzida, temporária ou permanente e desde que comprovado por laudo médico com informações relativas à condição do aluno a partir de 60 dias ininterruptos; quando se tratar de atendimento ao estudante com surdez, o Professor Itinerante deverá comprovar proficiência em LIBRAS;”
Tradutor Intérprete da LIBRAS	“[...] atuará no atendimento do aluno surdo em sala de aula comum desde que o aluno possua laudo médico comprovando a necessidade;”
	“[...] atuará como mediador quando se tratar de aluno em processo de aquisição da Língua de Sinais, através de atividades

Intérprete Mediador da LIBRAS	contextualizadas em conformidade com o planejamento elaborado pelos professores dos diversos componentes curriculares do ensino regular em que o público-alvo se encontra matriculado;”
Guia Intérprete	“[...] atuará no atendimento ao aluno surdocego, em sala de aula comum, desde que comprovado por laudo médico, atuando também como mediador.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Dourados (2018, p. 05).

Considerando os dados do quadro 13, apesar de alguns ajustes na nomenclatura, em comparação com o campo de atuação dos serviços de apoio da Resolução/SEMED nº 056/2013 quanto ao Professor Itinerante e os profissionais destinados ao público de pessoas surdas, as atuações na Resolução/Semed nº 006/2018 são praticamente as mesmas, com algumas observações acrescidas em específico para algumas das atribuições. A nova nomenclatura aparece para o “Professor Mediador em sala de aula regular”, em substituição ao Monitor da resolução de 2013, e, no entanto, considerando a ressalva aos artigos 7º e 8º da resolução de 2018 que ponderam a atuação dos estagiários para as atuações elencadas no quadro 13.

Entre outras resoluções aprovadas e revogadas por outras consequentes, analisemos a Resolução/Semed nº 046/2022, estabelecida 07 (sete) anos após a publicação da LBI. Há novamente alteração da nomenclatura dos serviços de apoio para “Serviços de Professor de Apoio Pedagógico Educacional” (APE) para a Educação Especial nas escolas municipais de Dourados/MS, que, também citando no preâmbulo a consideração da Nota Técnica Seesp/GAB nº 19/2010, destaca as mesmas condições do professor e estagiário em docência para as atribuições de cuidados com locomoção, higiene e alimentação do estudante com deficiência, tratadas em resoluções anteriores, mas, de forma mais específica e declarada como “professor de apoio pedagógico educacional”, conforme segue especificado:

- a) Professor de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial em sala regular: atuação em turmas a partir da pré-escola onde haja aluno com deficiência comprovada necessidade.
- b) Professor de Apoio Pedagógico Educacional Itinerante domiciliar ou hospitalar com atuação junto ao aluno afastado a partir de 30 (trinta) dias por atestado médico, na condição de ter proficiência em Libras, caso atenda aluno surdo.
- c) Tradutor Intérprete da Libras com atuação na sala de aula comum onde haja estudante com surdez.

- d) Intérprete Mediador da Libras para estudantes com surdez em processo da aquisição da língua de sinais, com atuação de contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares.
- e) Guia-Intérprete com atuação aos estudantes surdocegos na sala de aula comum.

É necessário destacarmos, referente à atuação do Profissional de Apoio Escolar, no que define a LBI quanto às atividades de locomoção, higiene e alimentação, excluídas as atividades e técnicas de profissões já legalmente reconhecidas e estabelecidas. A função do professor se enquadra como função legalmente constituída na observação do final do inciso XIII do artigo 3º da referida lei; e o artigo 9º da Resolução/SEMED nº 046/2022 afirma que esses profissionais, no caso, os **professores** de apoio pedagógico educacional, “[...] em forma conjunta com os **professores** dos diversos componentes curriculares do ensino regular [...]” desempenharão dentre outras funções de mediação pedagógica, a execução de atividades “[...] de **alimentação, higiene, locomoção** e adaptação de materiais [...]” (Dourados, 2022, p. 08, grifo nosso). Nesse caso, a função do professor não se harmoniza com a função do Profissional de Apoio Escolar restrito ao enunciado da LBI.

Logo de início, no seu artigo 1º, a Resolução/Semed nº 046/2022 já abre o espaço de atuação do estagiário, quando afirma estar “[...] garantindo estágio para acadêmicos que estejam cursando preferencialmente o 3º semestre dos cursos superiores de licenciaturas na área da Educação” (Dourados, 2022, p. 07). Ainda que o artigo 8º, em parágrafo único, defina que o estagiário atuará com estudantes com deficiência em situações em que “[...] a legislação não preconiza os serviços [...]” de um dos profissionais elencados no artigo 2º e já citados anteriormente, o parágrafo único do artigo 9º incumbe o estagiário das atividades de alimentação, higiene e locomoção, como os demais profissionais do serviço de professores de apoio pedagógico educacional, bem como o associa sempre, nos artigos 6º e do artigo 10 ao 14, com as atuações desse grupo de profissionais.

Essa situação é bem semelhante aos enunciados da resolução de 2018, em que, logo de início, é garantido espaço para atuação do estagiário como serviço de apoio educacional para a educação especial.

Conforme apresenta o estudo de Agrelos (2021, p. 88), na rede municipal de ensino de Dourados/MS, professor e estagiário têm uma mesma função com o público da educação especial; “[...] há uma equiparação de atuação a despeito da ausência de isonomia formativa”. Isso evidencia que, com a publicação da LBI, nos enunciados transformados tanto pela nomenclatura quanto pelas alterações das atuações, “[...] há um processo de barateamento de

mão de obra, tendo em vista serem exigidas dos Estagiários atividades como produção e adaptação de material [...]”, uma vez que ainda estão em processo de formação, embora supervisionados pela coordenação pedagógica, pelo professor do AEE ou da sala comum, como aponta o parágrafo único do artigo 9º da resolução de 2022. Isso revela inclusive a falta de expectativa pedagógica que se tem com esse público, pois se oferece o serviço para atender o discurso legal, mas não se preocupa com a formação do profissional para o exercício da função.

Considerando o que trata a LBI sobre os Profissionais de Apoio Escolar, em específico as atividades de auxílio à locomoção, alimentação e higiene, para uma sintetização das diretrizes legais da exigência/requisitos para os serviços de apoio em sala de aula comum¹⁵² aos estudantes público da educação especial no município de Dourados/MS, apresentamos o quadro 14, desconsiderando as atuações dos serviços de apoio do atendimento específico aos estudantes surdos¹⁵³ por não entendê-los na categoria do serviço posto pelo Profissional de Apoio Escolar tratada pela LBI:

Quadro 14 - Demonstrativo dos requisitos mínimos de atuação aos Serviços de Apoio da Educação Especial à classe comum em Dourados/MG, segundo as Resoluções/Semed de 2012 a 2022

SERVIÇOS DE APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	REQUISITOS MÍNIMOS NA ATUAÇÃO
Resolução/SEMED nº 026/2012:	Cursando o ensino superior em licenciaturas da área educacional a partir do 3º semestre. Na atuação de turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursando preferencialmente Pedagogia. E nas turmas dos Anos Finais, os cursos devem ser de áreas específicas das ciências humanas ou exatas.
Profissional de Apoio/Estagiário	
Resolução/SEMED nº 056/2013:	
Apoio Educacional/Monitor	
Resolução/SEMED nº 006/2018:	REQUISITOS MÍNIMOS NA ATUAÇÃO

¹⁵² Por ser em sala de aula comum, não consideramos também as atuações de professor itinerante domiciliar ou hospitalar tratado nas resoluções citadas.

¹⁵³ Embora as atuações sejam específicas para estudantes com surdez na função de Tradutor Intérprete da Libras, Intérprete Mediador da Libras e Guia-Intérprete, o artigo 8º da Resolução/Semed nº 006/2018 coloca esses profissionais também com as funções dos demais no que se refere às atividades de locomoção, higiene e alimentação dos estudantes com deficiência que requeiram esse tipo de auxílio. Mesma condição expressa no artigo 9º da Resolução/Semed nº 046/2022.

Professor Mediador em sala de aula regular	Profissionais efetivos: Curso superior, preferencialmente em Pedagogia; curso <i>lato sensu</i> com carga horária mínima de 360h em Educação Especial, Autismo ou AEE; experiência comprovada nos últimos 5 anos na Educação.
	Profissionais contratados: para atuar com estudantes com deficiência em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o candidato deve ter curso superior preferencialmente de Pedagogia. E para atuar em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o candidato precisa ser formado em curso de licenciatura da área de exatas ou humanas exclusivamente.
Estagiário	Para atuação tanto na função de Professor Mediador ou Professor Itinerante, se acompanhar estudantes da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve estar cursando preferencialmente partir do 3º semestre de Pedagogia. E se acompanhar estudantes dos Anos Finais, deve estar cursando a partir do 3º semestre dos cursos específicos de licenciaturas.
Resolução/SEMED nº 046/2022:	REQUISITOS MÍNIMOS NA ATUAÇÃO
Professor de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial sala de aula regular	Profissionais efetivos: curso de especialização de no mínimo 360h em Educação Especial ou em uma das áreas (Deficiências, TGD, Altas habilidades/superdotação) ou AEE; cursos de formação continuada e demais capacitação na área da educação especial com no mínimo 40h nos últimos 5 anos; estar classificado no processo seletivo simplificado para contratação temporária no exercício desta função de professor do serviço de apoio para Educação Especial; além da Licenciatura Plena em Educação Especial ou Pedagogia ou Normal Superior para atuar na com estudantes da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou ainda da EJA. Se for para atuar com estudantes com deficiência dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou da EJA, a exigência na graduação é curso de licenciatura em Educação Especial ou em uma das áreas específicas dos componentes curriculares desta etapa final Ensino Fundamental.
	Profissionais contratados: conclusão acadêmica preferencialmente em curso de Pedagogia se for para atendimento em turmas da Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou se for para atendimento em turmas de 6º ao 9º ano, conclusão de curso superior em áreas de licenciatura específicas das ciências exatas ou humanas.
Estagiário	Cursando o ensino superior em licenciaturas da área educacional a partir do 3º semestre. Na atuação de turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursando preferencialmente Pedagogia. E nas turmas dos Anos Finais, os cursos devem ser de áreas específicas das ciências humanas ou exatas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Dourados (2012; 2013; 2018; 2022).

A palavra “preferencialmente” em destaque no quadro 14 se refere às atuações do Profissional de Apoio Escolar, dadas suas nomenclaturas conforme as resoluções elencadas, sempre ligadas à opção sugestiva de se ter o curso de Pedagogia para atuar com as turmas de educação infantil ou do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Uma opção que nos leva a pensar sobre a possibilidade dada de se ter um professor graduado específico para trabalhar com essas turmas em que há o estudante público da educação especial, uma vez que a legislação federal exige a formação especializada para a atuação dos profissionais da educação especial, como bem define o artigo 58 da LDB (Brasil, 1996, não paginado, grifo nosso), que a escola deve ofertar “[...] quando necessário serviços de apoio **especializado** [...]”, e o artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001c, não paginado, grifo nosso), que trata em seu inciso IV que as escolas devem prover em sua organização “serviços de apoio pedagógico **especializado**, realizado, **nas classes comuns**[...]”.

Nesse sentido, apropriamo-nos das palavras de Foucault (2008a, p. 112) quanto à estratégia de jogo das palavras:

[...] qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja.

Não é de forma neutra que a palavra “preferencialmente” aparece nos enunciados normativos citados anteriormente, pois a produção do discurso da inclusão e do serviço dos profissionais de apoio, por meio desses documentos, materializam-se como dispositivos de segurança para os estudantes com deficiência e articulam poder, saber e subjetividade.

O saber em específico do campo da educação especial, o poder de se articular com saber para governar os profissionais e o público da educação especial e a produção dócil de subjetividades dos Profissionais de Apoio Escolar que, na condição de docentes, acatam funções que visem sua promoção eficiente e eficaz na prática pedagógica com os estudantes com deficiência em sala de aula comum.

Nesse caso, quanto ao campo do saber como serviço da educação especial, o curso de Pedagogia, no mínimo, seria curso de graduação para a formação inicial docente, e não o torna assim num profissional especializado. A única exigência em curso específico para esse fim é de graduação em Educação Especial ou especialização *lato sensu* para essa modalidade, AEE

ou áreas afins que se configuram para a seleção de profissionais já atuantes na rede municipal de ensino de Dourados/MS, como definem as resoluções de 2018 e de 2022. Para os ingressantes, essa exigência deixa de ser requisito e é expandida para estudantes estagiários. E, para os processos seletivos, não se exige a formação especializada em nenhuma das resoluções apresentadas.

Conforme demonstra o quadro 14, os serviços de apoio da Resolução/Semed nº 026/2012 e de monitor da Resolução/Semed nº 056/2013 não contam a especialização como exigência para apoio escolar aos estudantes com deficiência, uma vez que os serviços realizados por esses profissionais seriam supervisionados e orientados por profissionais “especializados”.

Como bem mostra o quadro 12, comparando com os requisitos mínimos exigidos nos campos de atuação do quadro 14, os estagiários estão com a função de acompanhar os estudantes no auxílio da locomoção, higiene e alimentação. E há professor “auxiliar” e “consultor” para esse suporte da educação especial em sala de aula comum, não delegando a esse/essa função de cuidados com o estudante, sendo exigência para atuação, conforme determina o artigo 16, inciso I, alínea c, “curso de especialização e/ou curso de formação específica na Área da Educação Especial, de no mínimo 180 horas” (Dourados, 2012, p. 02).

Mesma situação é percebida com a atuação do monitor pelas atribuições elencadas pela Resolução/Semed nº 056/2013, porém, a esse a incumbência do apoio pedagógico e das atividades de locomoção, higiene e alimentação, uma vez que os professores auxiliares e consultores da resolução anterior deixam de existir, cabendo esse assessoramento da sala de aula e, conforme artigo 13, inciso III, a equipe do Núcleo de Educação Especial é a responsável pelo acompanhamento e orientação do trabalho desse profissional (Dourados, 2013).

A partir de 2018, já com a LBI em vigor, a exigência se expande para o professor desempenhar atividades vinculadas ao serviço do Profissional de Apoio Escolar, considerando assim a necessidade de especialização, uma vez que é docente para atender a educação especial, contrariando as normas federais. O professor passa a exercer o que é de seu ofício e também o que é do serviço de cuidadores.

Nesse sentido, a produção discursiva sobre a prática do Profissional de Apoio Escolar, na figura do docente que precisa se especializar e articular ações de governo sobre o estudante com deficiência, assimila como produção de verdade, ou, ao menos, como vontade de verdade nos discursos das resoluções que o configura como esse profissional polivalente.

É trivial afirmar que toda e qualquer política pública só se torna manifesta por intermédio do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de

enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento. Dado que, de um lado, tais discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governamento e as relações de poder, ambos sustentados discursivamente (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 958).

Postas como regimes de verdade as exigências para professores efetivos da rede municipal concorrerem à vaga de Professor Mediador em sala de aula comum (Dourados, 2018) ou Professor de Apoio Pedagógico da Educação Especial em sala de aula comum (Dourados, 2022), conforme demonstrado no quadro 14, com a formação especializada como requisito mínimo, esses professores são designados a cumprirem a função de cuidador, conforme o artigo 8º da Resolução/Semed nº 006/2018 e artigo 9º da Resolução/Semed nº 046/2022, quais sejam execução de atividades “[...] de alimentação, higiene e locomoção [...]” (Dourados, 2018, p. 4; 2022, p. 8).

É uma produção da vontade da verdade do discurso que a resolução e documentos normativos de Dourados manifestam com o seu discurso, quanto à atuação do profissional capaz de articular os saberes da docência e, ao mesmo tempo, de estar no papel de cuidador do estudante que precise de atividades assim mais específicas. Isso pode intervir nas condições do serviço do professor asseguradas em legislação quanto ao tempo de intervalo excluído em sua jornada de trabalho, como o recreio do estudante, mas que, para efeito de acompanhar o estudante com deficiência no papel de cuidador, suprime esse momento de sua jornada, estendendo-a para que o estudante possa ser auxiliado. Para tanto, é no serviço prestado pelo estagiário que a SME de Dourados arrisca a contenção dessa possibilidade de precarização do trabalho docente.

No entanto, para estagiários ou professores contratados temporariamente, a especialização deixa de ser pré-requisito. Por um lado, abre espaço para o discurso de que o município prioriza servidores na vida funcional ativa para o cumprimento desse serviço na educação especial, cabendo-lhe apresentar as exigências da formação especializada para esse fim, sujeitando-se às condições para ocupar a vaga.

Ainda que as atribuições de cuidador possam estar incutidas dentre as tarefas do Professor Mediador ou do Professor de Apoio na condição de Profissionais de Apoio Escolar, não aceitando ou acatando as normas, as vagas são estendidas a estagiários e a professores temporariamente contratados para suprirem as demandas que seriam realizadas por corpo docente da rede municipal e que não foram por eles preenchidas.

O preâmbulo da Resolução/Semed nº 046/2022 cita a Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Dourados (Comed) 125/2017, que trata sobre “normas para modalidade Educação Especial, na Educação Básica, no Sistema de Ensino de Dourados e dá outras providências” (Dourados, 2017, p. 20).

Porém, há descon sideração, por parte da resolução, do artigo 10 da deliberação no que deve ser viabilizado, previsto e provido pela unidade escolar no atendimento aos estudantes público da educação especial, no que tratam os incisos:

Art. 10 [...]

V- professor-mediador de apoio educacional, para promoção da acessibilidade e para atendimento as necessidades específicas do aluno, quando o aluno não for atendido no contexto geral da instituição de ensino;

VI- cuidador no atendimento às atividades de locomoção, higiene, alimentação aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo aluno relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência; [...] (Dourados, 2017, p. 21).

Ainda que a Resolução/Semed nº 006/2018 tenha sido também publicada após a Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Dourados (Comed), estando essa em vigência, não a cita como referência em seu preâmbulo, mas utiliza a expressão “professor mediador”, usada também no texto do documento do Comed. Por sua vez, a Resolução/Semed nº 046/2022 não trata dessa nomenclatura, e ambas as resoluções não configuram a separação das atribuições do que é conferido no inciso VI do artigo 10 da deliberação e inciso V ao que é destinado ao cuidador e professor (mediador ou apoio pedagógico). O que trata é da configuração do estagiário que está à disposição, bem como os professores contratados, para assumirem os papéis dos incisos V e VI em uma só atuação.

De acordo com o Edital nº 001/2023/PMD¹⁵⁴, no anexo II, que trata do quadro geral de vagas, o cargo “Professor de Apoio Pedagógico Educacional” é apresentado no quadro de grupo profissional da “Carreira Profissional Magistério Municipal - Professor”, tendo os mesmos salários de carreira dos outros cargos de professores, também com vagas para o concurso público, porém, com mais vagas ofertadas, o que demonstra a grande demanda do serviço da educação especial em sala de aula comum.

Segue tabela 3 com os dados informativos do anexo II do edital:

¹⁵⁴ Prefeitura Municipal de Dourados.

Tabela 3 - Vagas para docentes e salários em concurso público 2023 de Dourados/MS

GRUPO PROFISSIONAL	CARGO	QUANT. DE VAGAS	CARGA HORÁRIA	DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS ¹⁵⁵		REMUNERAÇÃO INICIAL
				AC	PcD	
Carreira Profissional do Magistério Municipal-Professor	Professor de Artes	16	20h	14	2	R\$ 3.136,08
	Professor de Apoio Pedagógico Educacional	250	20h	225	25	R\$ 3.136,08
	Professor de Língua Inglesa	28	20h	25	3	R\$ 3.136,08

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Dourados (2023, p. 15).

A tabela 3 indica o cargo Professor de Apoio Pedagógico Educacional sendo da carreira de magistério, com mais vagas ofertadas e mesma quantidade de horas laborais por semana, com vencimentos também de mesmo valor no plano inicial de cargos e carreiras dos outros cargos de professor com vagas disponíveis para o concurso público.

Além disso, esse profissional docente da área da educação especial, no anexo III do referido edital, apresenta como requisitos básicos para atuação a especialização em Educação Especial ou áreas afins com curso de, ao menos, 360 horas e graduação em licenciatura plena.

No anexo IV do mesmo edital, estão elencadas as atribuições gerais de cada cargo, em que as do Professor de Apoio seguem conforme o recorte fidedigno do edital demonstrado no quadro 15:

Quadro 15 - Atribuições apresentadas no Edital nº 001/2023/PMD para Professor de Apoio Pedagógico Educacional

Cargo: Professor de Apoio Pedagógico Educacional
<p>Atribuições:</p> <p>Atuar no ensino regular, onde estão matriculados os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação que apresentam dificuldades significativas no processo de interação, comunicação e de autonomia para a execução das atividades pedagógicas, nas Unidades de Ensino Municipais, nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da Educação Indígena, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Atuar na sala de aula comum em que se encontra matriculado aluno Público Alvo da Educação Especial que necessite de mediação, comprovada por laudo médico. Quando necessário, atuar como mediador nas atividades pedagógicas, na execução de adequações e adaptações de materiais, atividade lúdicas, recreativas, bem como na alimentação, higiene e locomoção, atendendo, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência e autonomia.</p>

Fonte: Dourados (2023, p. 17).

Tanto os dados apresentados na tabela 3 quanto as informações apresentadas no quadro 15 estão no edital publicado no Diário Oficial do município de Dourados/MS e confirmam a

¹⁵⁵ AC: ampla concorrência; PcD: pessoa com deficiência.

demanda para o cargo do professor especializado no assessoramento da sala de aula do ensino comum, evidenciando que o AEE não pode ser restringido apenas à SRM, mas precisa ir para além desse espaço.

No entanto, a formação desse professor especializado, naquilo que lhe é restrito às atribuições do cargo, no exercício da docência, uma profissão legalmente reconhecida, não se limita aos afazeres do Profissional de Apoio Escolar no que prezam a Nota Técnica Seesp/GAB nº 19/2010, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e tampouco a LBI. Ainda assim, juntamente com a mediação pedagógica que cabe ao professor, estão previstas tais atribuições no edital, sendo elas o auxílio nas atividades de locomoção, higiene e alimentação. O que está previsto para um cuidador na Deliberação Comed 125/2017, novamente se faz atribuído para o Profissional de Apoio Escolar, na função docente do assessoramento do AEE, eliminando a necessidade desse sujeito cuidador por meio da eficiência e eficácia do profissional Professor de Apoio Pedagógico Educacional. A necessidade dos conhecimentos específicos para esse profissional segue com o que trata o edital no recorte autêntico da informação do anexo V apresentado no quadro 16 a seguir:

Quadro 16 - Conteúdos programáticos para prova do concurso público em Dourados/MS

Cargos: Professor de Apoio Pedagógico Educacional	
CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS:	
<p>Metodologias ativas. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs – estratégias e recursos pedagógicos diversificados para alcançar os objetivos pedagógicos. Atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Gestão participativa e colaborativa na escola. O desenvolvimento, aprendizagem e necessidades específicas do aluno com deficiência. Conhecimentos básicos sobre orientação e mobilidade; adequação postural e acessibilidade espacial; recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa inclusiva. Diretrizes gerais para o Atendimento Educacional com alunos identificados com altas habilidades, superdotação e talentos. Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Tecnologia assistiva, suas modalidades e o AEE. Público da Educação Especial, serviços, atividades, estratégias e produção de recursos pedagógicos e de acessibilidade do AEE. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994. Educação e diversidade; Educação e inclusão. Definições dos tipos de deficiência; Necessidades educacionais especiais temporárias e permanentes. Educação Especial: aspectos históricos e pedagógicos. O desenvolvimento da criança nos aspectos: biológico, emocional, cognitivo. Flexibilizações e adaptações curriculares, para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Aspectos sociais, psicológicos e cognitivos da educação inclusiva; Tendências pedagógicas na prática escolar para educação espacial. Educação inclusiva. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento: conceito, correntes teóricas e repercussões na escola. Visão interdisciplinar e transversal do conhecimento. Ética no trabalho docente. O professor apoio na rede de ensino. Conhecimentos sobre: Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Pessoas com Surdez, Transtornos globais do Desenvolvimento. Princípios básicos da análise do comportamento, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica 2001. Resolução CNE/CEB n.02 11/09/2001. Resolução SEMED n.015/2014 dispõe sobre critérios para os professores da sala de recursos. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm HYPERLINK</p> <p>https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm HYPERLINK</p> <p>https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm HYPERLINK</p> <p>https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm HYPERLINK</p> <p>http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument HYPERLINK</p> <p>https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm17 de novembro de 2011. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial</p>	

Fonte: Dourados (2023, p. 22).

Diante do edital, com a exposição de conteúdo do campo do saber da educação especial, para que os candidatos à vaga de Professor de Apoio Pedagógico Educacional possam demonstrar o domínio sobre esse conhecimento, o discurso naturalizado das atribuições apresentadas na quadro 16 leva-nos a refletir na produção da normalização dos comportamentos

e atitudes dos profissionais que se condicionam ao assujeitamento das condições expostas pelas resoluções de Dourados ao serviço do Profissional de Apoio Escolar .

Como foi apresentado por Foucault (2008c) acerca da normalização disciplinar, estabelecemos a relação com o que se tem nesse episódio das políticas dos serviços da educação especial como uma espécie de normalização disciplinar.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos, conforme a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz (Foucault, 2008c, p.75).

Dialogando com o filósofo, temos no modelo de profissional, na sua polivalência, eficiência e eficácia desenvolvidas na figura do Professor de Apoio Pedagógico, nesse caso, como modelo a ser seguido de Profissional de Apoio Escolar na rede municipal de ensino de Dourados/MS. Nesse sentido, a normalização disciplinar age no processo de conformação dos gestos e ações dos professores e estagiários às condições expostas na nova configuração das atuações do Profissional de Apoio Escolar, bem como toda a comunidade escolar, estudantes e famílias dos estudantes atendidos por esse serviço, tido como uma norma. Assim, normal é ter o assujeitamento à essa condição, e anormal é não se assujeitar a ela.

Diante do que se tem até o momento das condições de atuação do Profissional de Apoio Escolar, pelas atribuições de cuidador e professor desenvolvidas de forma simultânea na função do Professor de Apoio Pedagógico Educacional, a subjetividade conformada dessas funções concentradas num único profissional configura um molde naturalizado da atuação docente, condicionada pelas condições de Estado neoliberal, oferecidas para que esse sujeito trabalhador entre no jogo das ofertas do mercado de trabalho disponíveis para que ele possa fazer parte ativa assujeitando-se a essas condições. Parafraseando com Foucault (2008b, p. 203), “[...] Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade”, colocando a escola nesse sentido da empresa, que atende às necessidades do mercado, que promove a inclusão às custas do jogo neoliberal, e exige dos seus jogadores, os trabalhadores, nesse caso, os professores, o autoinvestimento da sua *performance* para poder concorrer às demandas do serviço de Profissional de Apoio Escolar, segundo regras da escola-empresa, ditadas pelas normas e diretrizes da educação especial do município de Dourados/MS.

Como afirmado anteriormente, a LBI trouxe a configuração do Profissional de Apoio Escolar, desde que não se atribua a esse profissional “[...] as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015c, não paginado). Ao propor nos documentos legais e no edital do concurso público o cargo Professor de Apoio Pedagógico Educacional, a SME de Dourados/MS propõe as condições do serviço docente, pois usa a palavra “professor” na terminologia do cargo, que assume o exercício “de atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2015c, não paginado), conforme apresentado no artigo 3º, inciso XIII da LBI e assim destacado nas atribuições do profissional nas resoluções de 2018 e 2022 e reforçadas também no edital do concurso público 2023.

Ademais, em contrapartida a essa conformidade na subjetividade dócil ancorada pelo desejo de se manter no mercado de trabalho, publicado o Edital nº 001/2023/PMD do concurso público com as condições que tratam de forma consciente do assujeitamento dos candidatos às condições expostas no documento, ao que poderíamos esperar como contracondutas, conforme trata Foucault (2008c), e atitude crítica da população a esse serviço oportunizado aos estudantes com deficiência, por parte dos profissionais em si que se assujeitam a desempenhar de forma eficiente e eficaz o que é designado como atribuição do Professor de Apoio Pedagógico Educacional, ocorreu movimento por parte dos profissionais e famílias de estudantes com deficiência, reforçando a permanência dessa situação. Isto é, a manutenção do professor como atuante nessa função de Profissional de Apoio Escolar, uma vez que projeto de lei complementar nº 02/2023 apresentado para votação na Câmara Municipal de Dourados propõe o fim da atuação do professor que é pago por hora-atividade, remunerando-o, segundo o informativo, como ameaça a descaracterizar o cargo de professor (Morandi, 2023).

Segundo a reportagem e de acordo com os relatos do presidente¹⁵⁶ do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados (Simted), o projeto de lei altera as atribuições do professor da educação especial, bem como a nomenclatura do cargo, alegando que “[...] o que o município quer com esse projeto é retirar o direito à hora atividade e o planejamento [...]” (Morandi, 2023, não paginado).

No entanto, pela vertente do líder do governo¹⁵⁷, o objetivo do projeto de lei é alterar a nomenclatura “professor de educação especial para apoio pedagógico educacional” (Morandi,

¹⁵⁶ Presidente do SIMTED: Thiago Coelho Silva.

¹⁵⁷ Líder do governo na Câmara Municipal: vereador Sérgio Nogueira (PSDB).

2023, não paginado). Segundo relatos do líder governamental, é apenas uma questão de atualização de terminologia, já que o MEC já faz uso dessa terminologia “apoio pedagógico”.

O cargo traz consigo a nomenclatura que carrega no seu enunciado todo um aparato de ideias que traduzem no campo da carreira do magistério o que a palavra “professor” denota de poder. Toda uma legislação que ampara sua remuneração, por hora-atividade ou hora-aula, tempo destinado ao planejamento e à formação continuada em serviço, faz com que a atividade docente legalmente reconhecida como profissão tenha uma organização de trabalho e progressão de carreira que, talvez, como um outro cargo técnico ou administrativo não poderá ser exigido ou equiparado diante das funções desenvolvidas.

Dessa forma, essa questão de uso de uma palavra, no sentido da terminologia para definição do proposto cargo do serviço da educação especial, quanto ao apoio escolar, pode trazer impedimentos de atuações, de desejos, de contestações da função, não por desempenhar a função de um Profissional de Apoio Escolar enquanto atribuições designadas ao professor, mas por deixar de ser enquadrado na carreira do professor e as atribuições deixem de ser do Professor de Apoio para ser do Profissional de Apoio, deixando, assim, todos os direitos relativos a carreira do magistério para ser um profissional sem remuneração de horas-atividades ou horas-aulas, sem momentos de planejamentos, e ainda se responsabilizando pelo acompanhamento pedagógico do estudante com deficiência, porém, numa inversão de cargo, sem alterações de atribuições, tornando-se o profissional (técnico ou administrativo) desempenhando as funções do docente.

Como afirma Foucault (2008a, p. 119), “[...] o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade”.

A menos que a função docente não tenha espaço para sua atuação na educação especial, em sala de aula comum, e os profissionais percam esse campo de atuação e deixem de ser professores com seus direitos para desempenharem funções pagas como profissionais fora da carreira de magistério, importa para eles lutarem para manter a condição de polivalência: serem cuidadores e professores da educação especial para o atendimento aos estudantes com deficiência.

Ainda que a Deliberação Comed 125/2017 cite as duas funções no artigo 10 em incisos distintos (V- professor mediador de apoio pedagógico; VI- cuidador no atendimento às atividades de locomoção, higiene e alimentação), não é essa a contestação dos trabalhadores e dos pais das crianças com deficiência assistidas pelos serviços de apoio da educação especial, mencionada na reportagem.

A simples e perigosa intenção de mudança de nomenclatura manifesta a docilidade das condutas dos Professores de Apoio a se assujeitarem no *status* do *homo economicus*, no investimento do seu capital humano para estarem incluídos no sistema e possam, assim, colaborar com ele, pois, sem isso, estariam fora do jogo, sem emprego, caso não haja o aceite às condições impostas por essa lógica neoliberal da racionalidade econômica no campo desse trabalho posto no serviço de educação especial do município de Dourados/MS.

Diante do que foi apresentado na realidade do município de Uberlândia quanto ao serviço dos Profissional de Apoio Escolar, da extinção do professor de apoio para a efetivação do polivalente ao profissional em remuneração mais rentável para o município, percebemos, ao contrário, na rede municipal de ensino de Dourados, uma polivalência do serviço de apoio, debruçada para o professor de apoio, na carreira docente.

No entanto, em ambos os municípios, percebemos a condição do acúmulo de papéis do serviço do Profissional de Apoio Escolar, uma vez que, para a atuação do docente especializado em educação especial, no assessoramento à sala de ensino comum, que tenha estudante com deficiência, ou para a atuação do serviço de cuidador aos estudantes que precisam do auxílio na locomoção, higiene ou alimentação, há a intenção de se manter apenas um único profissional em todas as atividades pertinentes a cada uma dessas funções e que são distintas.

Entretanto, pelo discurso apregoado da inclusão, e pelo que diz nos enunciados da LBI, esse Profissional de Apoio Escolar surgiu abrindo leques comerciais, enquanto opção de cursos rápidos modulados de forma *on-line* nas ofertas de mercado, para uma atuação a mais de investimento do autoempresariamento do profissional, que tem sua subjetividade constituída da verdade do investimento do capital humano, aceitando de forma naturalizada a atuação apresentada pelas políticas de serviço de Profissionais de Apoio Escolar. Essa circunstância de formação aligeirada de Profissionais de Apoio Escolar também é fonte de lucro para os setores privados que visam o “mercado pedagógico” como fonte de investimentos financeiros.

Viver em meio ao neoliberalismo implica lidar com uma demanda vital, que não é outra senão não a de que cada indivíduo deve garantir, não só a qualificação de sua vida e de sua própria subsistência, mas, através de ambas, sua inclusão social e o enriquecimento de suas relações de sociabilidade. Numa palavra, o indivíduo vê-se obrigado a capitalizar sua vida. [...] Com efeito [...] esses mesmos indivíduos terão de encontrar um modo de atestar, para a sociedade em geral, mas em particular para o mercado, que eles não só possuem os requisitos necessários para jogar esse jogo socioeconômico altamente competitivo, mas que podem fazê-lo melhor do que os outros, haja vista melhor desempenho de que, supostamente, seriam capazes (Gadelha, 2018, p. 241-242).

Após a publicação da LBI, demonstramos nesta subseção os trajetos percorridos pelos enunciados do serviço do Profissional de Apoio Escolar nos documentos oficiais das diretrizes da educação especial em Dourados/MS, do que era orientado antes da LBI e o que foi sendo maximizado para a atuação desse profissional na função de docente e que, por proposta de projeto de lei, a intenção de alterar a nomenclatura do cargo, extraíndo de seu enunciado a palavra professor.

Por isso, como afirma Gadelha (2018), será com a validação dos preenchimentos dos requisitos que esses profissionais continuarão disponíveis no mercado, para fazerem parte do jogo, seja qual for sua atribuição, desqualificada ou melhor valorizada, lá estarão para garantia do emprego e seu empreendedorismo para garantir a eficiência e a eficácia que o Estado Neoliberal almeja.

5.3.4 O discurso da política de educação especial na atuação de Profissional de Apoio Escolar da SME de Maracaju/MS

O município de Maracaju teve a criação do Conselho Municipal de Ensino (CME) por meio da Lei nº 2.050/2021, tendo seu sistema de ensino próprio (Maracaju, 2021). Seu PME foi instituído por meio da Lei nº 1.809/2015, cuja menção ao serviço de apoio da educação especial aparece pela primeira vez na Meta 1- Educação Infantil, estratégia nº 1.23: “Garantir em salas de educação infantil, o número máximo de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação e **professor de apoio**, previstos na legislação” (Maracaju, 2015, não paginado, grifo nosso). Essa foi a terminologia usada para definir o serviço de apoio até o momento de publicação do PME, dois meses antes da publicação da LBI, caracterizada no perfil de professor.

Na Meta 4- Educação Especial, a estratégia nº 4.6 define dentre as necessidades de ampliação a equipe multidisciplinar para prestar apoio pedagógico em sala de aula comum e SRM por professores especializados em educação especial. O plano não se restringe em estratégias mais específicas sobre o serviço de Profissional de Apoio Escolar.

Já com dois anos da LBI, é publicada a Resolução Seme¹⁵⁸ 002/2017, que regulamentou a educação especial no município de Maracaju/MS e apresentou em seu artigo 7º, § 1º, o quantitativo máximo de estudantes em turmas que tenham matriculados estudantes com deficiência, e no § 2º a quantidade máxima do público da educação especial por turma,

¹⁵⁸ Secretaria Municipal de Educação de Maracaju.

conforme redigido no PME na estratégia 1.23. Na quantidade máxima de matrículas de estudantes com deficiência por turma, é considerado o total de 3 (três), com exceção para estudantes surdos que, devido ao atendimento do serviço de apoio do Tradutor e Intérprete de Libras, poderá ser de no máximo 5 (cinco) estudantes (Maracaju, 2017).

A Resolução Seme nº 002/2017, no artigo 5º, aponta o assessoramento ao estudante com deficiência e seus professores a ser acompanhado pelo setor de Educação Especial da SME, e, logo no artigo seguinte, o inciso II explica que cabe aos estabelecimentos de ensino prover “[...] oferta de serviços, **apoios** e condições de acessibilidade que promovam a inclusão [...]” (Maracaju, 2017, p. 16, grifo nosso).

Somente em 2017 esses serviços aparecem organizados em diretrizes específicas, considerando os serviços da educação especial o AEE realizado em SRM por professor especializado, assessoramento à sala comum, realizado por professor também especializado, tradutor e intérprete de Libras para o atendimento aos estudantes surdos e cuidadores.

O município de Maracaju fica a 93km de distância do município de Dourados, sendo ambos da região da Grande Dourados¹⁵⁹, que, por sua vez, é composta por 11 (onze) municípios. Mas o que há de interessante nessa análise é que, mesmo em territórios diferentes, não muito longe, o governo sobre a população com deficiência, disseminada pelas políticas de educação especial, na vertente dos serviços de apoio em sala de aula comum, tomam rumos diferentes a partir da mesma diretriz federal enunciada pela LBI.

Não são municípios distantes; mesmo que cada um tenha seu sistema de ensino próprio, ambos dirigem as condutas dos Profissionais de Apoio Escolar de formas distintas, pelo menos, *a priori*, se compararmos os serviços de apoio direcionados pelos documentos normativos de cada município. Ainda que Dourados tenha o profissional Professor de Apoio no desempenho das atribuições do cuidador, Maracaju tem o Professor de Apoio e o Profissional de Apoio para cumprimento das atribuições de cada um.

No entanto, a Resolução Seme nº 002/2017, no artigo 22, sobre as atribuições do “professor de apoio pedagógico especializado”, que é o professor que atua no contexto do serviço da educação especial em sala de ensino comum, define como atribuição desse profissional: “II- auxiliar na **higiene, alimentação e mobilidade** dentro do contexto escolar,

¹⁵⁹ “Visando o fomento do desenvolvimento regional e planejamento de ações macroeconômicas estaduais, foram criadas nove Regiões de Planejamento em Mato Grosso do Sul, quais sejam: Campo Grande, Grande Dourados, Bolsão, Cone Sul, Pantanal, Leste, Norte, Sudoeste e Sul-Fronteira. Esta divisão possibilita aos agentes públicos identificar fragilidades e oportunidades para o crescimento econômico e diminuição das desigualdades sociais no estado” (Agrelos, 2021, p. 82).

sempre incentivando e favorecendo a autonomia do estudante **na falta do Profissional de Apoio** (Maracaju, 2017, p. 17, grifo nosso).

Ainda que tenha a discriminação dos serviços separados para as funções do professor especializado, para as intervenções pedagógicas e o Profissional de Apoio, para os cuidados com o estudante, conforme expressa seu perfil na LBI, há a probabilidade de exercício de cuidado para além das funções pedagógicas do ofício realizado pelo Professor de Apoio Pedagógico Especializado.

Pelas diretrizes dessa resolução, o estudante com deficiência é atendido tanto por professor do AEE na SRM quanto pelos professores do ensino comum, como também é atendido pelo Professor de Apoio Pedagógico Especializado, caso tenha necessidade desse serviço.

Conforme consta na Resolução Seme nº 002/2017, artigos 11 e 23, as exigências para atuação no cargo de professor do AEE e/ou professor de apoio pedagógico para educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais são: Licenciatura em curso de Pedagogia e curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial. Para anos finais do ensino fundamental, as exigências permanecem com o curso *lato sensu* em Educação Especial, mas a licenciatura pode ser em Pedagogia ou licenciaturas em cursos nas áreas de ciências humanas ou exatas.

Já para o Profissional de Apoio Escolar, o artigo deixa claro:

[...] Art. 27. Para atuar como Profissional de Apoio Escolar faz-se necessária ter idade mínima de 18 anos completos, formação em nível médio e participação na capacitação inicial oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, bem como nas demais capacitações:

I- deverá o Profissional de Apoio frequentar cursos, oficinas e palestras na área da educação especial para aperfeiçoamento profissional; [...] (Maracaju, 2017, p. 18).

De acordo com a normativa de Maracaju, a educação especial, na oferta de seus serviços ao estudante com deficiência, tem as dimensões pedagógicas no espaço escolar e as questões do cuidado que atendem esse estudante durante as aulas, seja em sala comum de ensino, seja em sala de recursos multifuncionais durante o AEE.

Na figura 7, apresentamos as atribuições dos serviços da educação especial oferecidos na SME ao estudante com deficiência¹⁶⁰, conforme recortes da publicação da Resolução Seme nº 002/2017 no Diário Oficial:

¹⁶⁰ Embora os serviços da educação especial contemplem na Resolução SME 002/2017 os serviços realizados pelo profissional Tradutor e Intérprete de Libras, como apresentado ao longo do capítulo V da referida resolução, não faremos destaque a esse serviço, uma vez que não é foco da presente discussão apresentada nesse texto.

Figura 7- Demonstrativo das atribuições dos profissionais do serviço da Educação Especial na SME de Maracaju/MS, conforme Resolução nº Seme 002/2017

Atribuições do Profissional de Apoio Escolar

Art. 26. O profissional de apoio escolar exerce atividades de cuidador no atendimento aos estudantes que necessitam de auxílio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, e no desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, no cotidiano da instituição de ensino.

Parágrafo único. Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educativas diferenciadas, ao estudante público da Educação Especial.

Atribuições do Professor de AEE

Art. 12. São atribuições do professor de AEE:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial;

II - realizar o estudo do caso dos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação;

III - elaborar e executar o plano educacional individualizado, que deverá conter as necessidades específicas do estudante e previsão de tempo para execução do plano de intervenção;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, e em outros ambientes da instituição de ensino;

V - organizar o atendimento do estudante na sala de recursos multifuncionais quanto ao número e modalidade;

VI - acompanhar a funcionalidade e estabelecer redes de apoio intersectoriais, na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VII - ensinar o uso dos recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação e orientar os professores da sala de aula comum e a família, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos estudantes nas atividades da instituição de ensino;

IX - participar dos Conselhos de Classe na perspectiva de socializar os avanços dos estudantes atendidos, bem como a necessidade de adequação de estratégias pedagógicas, recursos e conteúdos para os estudantes no contexto geral da turma.

Atribuições do Professor de Apoio Pedagógico Especializado

Art. 12. São atribuições do professor de apoio pedagógico especializado:

- I - atuar na sala de aula para viabilizar o acesso dos estudantes aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, assim como a disponibilização de recursos de acessibilidade, quando necessário;
- II - planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada em sala de aula, vislumbrando sempre o trabalho colaborativo/bidocência;
- III - identificar, elaborar, produzir e organizar estratégias e recursos pedagógicos de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial;
- IV - elaborar e executar o plano educacional individualizado, em que deverá conter as necessidades específicas dos estudantes e previsão de tempo para execução do plano de intervenção;
- V - promover a interação e a integração dos estudantes na sala de aula e nos diferentes espaços escolares;
- VI - registrar o processo de aprendizagem dos estudantes por meio de notações das intervenções realizadas e os resultados alcançados pelo estudante, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo, durante o período letivo;
- VII - manter atualizados os instrumentos de registros orientados pela equipe técnica da Educação Especial, visando a organização e otimização do trabalho;
- VIII - participar das reuniões pedagógicas, reunião de pais e mestres acompanhando o professor regente, conselho de classe e, sempre que possível, do planejamento com o professor regente, a fim de que haja a troca de informações necessárias para o desempenho do estudante;
- IX - auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade dentro do contexto escolar, sempre incentivando e favorecendo a autonomia do estudante na falta do profissional de apoio;
- X - participar dos encontros de formação continuada oferecidos pela unidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação;
- XI - na ausência do(s) estudante(s) assistido(s) pelo professor de apoio, este dará apoio ao professor titular em sala de aula ou em outras atividades, conforme necessidade da unidade escolar.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Maracaju (2017, p. 17).

Diante da exposição das atribuições, na figura 7, realizadas a partir do recorte do Diário Oficial em que foi publicada a resolução de 2017, percebe-se a nítida divisão dos serviços especializados de cuidados, sendo o favorecimento dos serviços pedagógicos e dos assistenciais desempenhados, respectivamente, por professor de AEE junto com professor de apoio e o Profissional de Apoio Escolar.

A LBI, ao ser publicada com as condições estabelecidas pelo Profissional de Apoio Escolar, nesse município até então, sem nada regulamentado até 2017, como aponta o estudo

de Agrelos e Nozu (2021), inquieta a SME de Maracaju a definir critérios de atuação dos serviços da educação especial, ocorrendo no final de 2017 o primeiro processo seletivo de Professor de Apoio Pedagógico Especializado.

Algumas semelhanças de atribuições são identificadas entre os cargos de professor do AEE e professor de apoio, conforme observado na figura 7, quanto aos incisos I e III dos artigos regulamentadores das atribuições dos respectivos cargos. Mesma condição se refere à participação efetiva nas atividades escolares em reuniões e Conselhos de Classe, restritos aos incisos IX e VIII das atribuições do Professor de AEE e Professor de Apoio, respectivamente.

Outrossim, muito relevante considerar a produção do plano educacional especializado (PEI), pois ambos os professores especializados são designados a elaborar esse documento conforme incisos III do artigo 12 e IV do artigo 22. No entanto, conforme estudo de Agrelos e Nozu (2021), o PEI foi introduzido a partir de 2018 sob a responsabilidade do Professor de Apoio, sendo um documento, segundo relatos da coordenadora da educação especial de Maracaju¹⁶¹, de adequação curricular para os estudantes público da educação especial e que justifica toda a adequação de material e atividades a serem desenvolvidas com os estudantes com deficiência em sala de aula comum, como previsto nas atribuições do professor de apoio no inciso I. Ainda, segundo consta no estudo dos pesquisadores, a coordenadora relata que o professor de apoio tem 04 (quatro) horas semanais para esse planejamento e adequação de atividades, em articulação com todos os professores dos diversos componentes curriculares cursados pelo estudante. Porém, esse tempo de planejamento não é fixo na grade horária do professor, mas ocorrem conforme os horários dos estudantes, nos momentos em que eles possam ficar sem o assessoramento desse profissional em sala de aula (Agrelos; Nozu, 2021).

Destacamos na figura 7 a atribuição elencada ao professor de apoio pedagógico especializado no que está no enunciado no inciso II do artigo 22, que resume o trabalho desse profissional no aspecto “colaborativo/bidocência”. Essa expressão dá um salto da compreensão do efetivo serviço do professor da educação especial em sala de aula comum juntamente com o professor do ensino regular e ambos envolvidos no mesmo objetivo, que é o de promover o acesso ao saber escolarizado ao estudante com deficiência. Aqui parece estar claramente expresso o que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 chamou, no artigo 8º, inciso IV, de “serviços de apoio pedagógico especializado” realizados na sala de aula comum, “com atuação colaborativa de professor especializado da educação especial” (Brasil, 2001c, não paginado).

¹⁶¹ No estudo dos pesquisadores, a identificação da coordenadora do setor da Educação Especial da SME de Maracaju se faz pelo pseudônimo GMARA.

Em todas essas atribuições, considerando as especificidades do AEE na sala de recursos que são as atribuições inerentes ao professor da educação especial atuante nesse espaço, no atendimento inverso ao horário da escolarização do estudante com deficiência, o assessoramento à sala comum, por sua vez, realizado pelo professor da educação especial nas atribuições conferidas ao professor de apoio pedagógico especializado, emergem à reflexão do contraditório processo ocorrido na SME de Uberlândia com a extinção do professor de apoio, como apresentado anteriormente nesta seção.

Mas há uma observação a ser feita, a destacar a elucidação do enunciado da LBI como influência para a atuação do professor de apoio pedagógico, no que se refere à atribuição referenciada no inciso IX do artigo 22, que são as mesmas do Profissional de Apoio Escolar referentes às atividades de higiene, locomoção e alimentação, que, no entanto, são realizadas pelo professor de apoio na condição da ausência de outro profissional na normativa da Maracaju/MS.

Nesse contexto, retomamos o ocorrido no município de Dourados, na condição da polivalência dos serviços dos professores que ocupam o cargo de “professor de apoio pedagógico educacional”, mas que, sendo o documento que normatiza a educação especial no município, define as funções do serviço pedagógico e assistencial para duas atuações distintas realizadas pelo “professor mediador de apoio educacional” e pelo “cuidador” (Dourados, 2017). E essa situação é narrada no documento legal no município de Maracaju/MS, quando, em sua diretriz para a educação especial, delega ao professor de apoio pedagógico especializado a realização de atividades inerentes à atuação do cuidador, que são as atuações expressas na LBI destinadas ao Profissional de Apoio Escolar.

Ainda que haja a descrição das atribuições do Profissional de Apoio Escolar, conforme a figura 7 apresenta, o artigo 26 da Resolução SEME nº 002/2017 define muito bem que o trabalho pedagógico que se faz de forma diferenciada com os estudantes da educação especial não é atribuição desse profissional. Essa afirmação feita no texto normativo de Maracaju evidencia o que a LBI reforça no final do inciso XIII de seu artigo 3º, do que é atribuído ao Profissional de Apoio Escolar, “excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com as profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015c, não paginado).

Segundo estudo de Agrelos (2021, p. 118), ocorreu processo seletivo para Profissional de Apoio Escolar no município no mesmo processo feito para professores, considerando que a jornada de trabalho desse profissional era de 20 (vinte) horas semanais, “[...] sendo permitida a constituição de dois vínculos contratuais, conforme interesse da gestão”.

Há uma condição bem específica para que os estudantes com deficiência possam ou não receber o atendimento do professor de apoio pedagógico especializado em sala de aula comum, citada no artigo 21, considerando os estudantes: “[...] I- com deficiência física neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência[...]” (Maracaju, 2017, p. 17), e, também, conforme inciso II, aos estudantes com deficiências que dificultam a comunicação, interação social e autonomia, restringindo ao grupo de estudantes do antigo TGD, que de acordo com CID 11 está englobado pelo TEA.

O que é perceptível nessa condição exposta para o atendimento do professor de apoio, é que o serviço à sala de aula comum somente será possível se realizada avaliação do estudante, ora que pese as condições de sua deficiência, ora que pese as condições de seu desenvolvimento pedagógico. Não basta o atendimento no AEE e o relatório circunstanciado ou laudo médico que o classifique enquanto público da educação especial e merecedor dos serviços que essa modalidade possa-lhe oferecer. Ainda assim, é necessária uma avaliação do perfil do estudante produzido pelo docente em sala de aula, pela equipe pedagógica do serviço da educação especial da unidade escolar e da equipe da SME do setor da Educação Especial para definir se o estudante terá o direito ou não de ser assistido por um Professor de Apoio Pedagógico Especializado.

Essa situação da classificação dos estudantes atendidos pelo serviço de apoio à sala de aula comum é mais bem definida quanto ao Profissional de Apoio Escolar, uma vez que esse somente faz o atendimento dos estudantes “[...] que necessitem de apoio em alimentação, higiene e locomoção[...]”, como disposto no artigo 23 (Maracaju, 2017, p. 18). Para o público atendido no AEE, o professor que faz o atendimento na educação especial tem essa definição logo no início da Resolução SEME nº 002/2017, no artigo 3º. No entanto, como citado anteriormente, o artigo 21 dita que “[...]o público-eleito para o atendimento de Professor de Apoio é constituído ora pelo tipo de deficiência diagnosticada, ora pela comprovação da necessidade educacional” (Agrelos; Nozu, 2021, p. 1372). Os pesquisadores prosseguem:

[...] no mesmo sentido, ao disciplinar a organização do AEE, o inciso VII, do Art. 13, dispõe sobre a transitoriedade desse atendimento, que deve ocorrer pelo tempo necessário para a superação das barreiras que impedem a plena participação educacional do estudante, buscando-se sempre a sua autonomia no ambiente escolar [...]. Desta forma, o texto oscila entre disposições que vinculam os serviços especializados à **condição clínica** de deficiência e disposições que preveem a **avaliação da necessidade específica do aluno** (Agrelos; Nozu, 2021, p. 1372, grifo nosso).

A atuação do serviço de apoio, no que concerne às condições que vão além das atividades de cuidados com a higiene, locomoção e alimentação, está associada às questões do desenvolvimento das atividades psicomotoras e cognitivas das aprendizagens dos estudantes com deficiência, que estão assim atreladas ao condicionamento da oferta do serviço do Professor de Apoio Pedagógico Especializado.

Considerando que a escola inclusiva surge com o modelo da escola neoliberal, a instituição escolar estabelece normas para cada diferença e normaliza os estudantes para o seu atendimento, segundo critérios de avaliação regidos pelas bases normativas estipuladas pelas políticas de inclusão.

Nesse sentido, a avaliação do estudante com deficiência para fazer jus aos direitos que lhe são garantidos para a educação especial assemelham-se aos caminhos sugeridos pela avaliação biopsicossocial da deficiência proposto na LBI, na condição, em específico, de garantias de aprendizagens com o serviço de apoio escolar especializado em sala de aula comum.

Não diferente dos outros municípios aqui neste estudo analisados, as normativas da educação especial em particular reservam sempre um espaço para esse domínio da seleção do público atendido entre os estudantes já público da educação especial para o acompanhamento do Profissional de Apoio Escolar (seja na condição do docente, seja na condição do profissional com atuação de estagiários ou a nível médio).

Assim, como está no texto da IN SME nº 006/2022 da SME de Uberlândia/MG¹⁶², no estudo de Silva (2019) sobre o trabalho do Profissional de Apoio Escolar em Santa Luzia/MG¹⁶³, como também na Resolução Semed nº 046/2022 da SME de Dourados/MS¹⁶⁴,

¹⁶² No artigo 37 da IN SME nº 006/2022, a necessidade do serviço de Profissional de Apoio Escolar “[...] para atuar com estudantes da Educação Especial será efetivada mediante análise realizada pelos professores da classe comum, analista pedagógico e professor de AEE da escola, com registro do Instrumental de observação e análise para demanda de PAE/ANEE, em parceria com a Educação Especial/Cemepe e Inspeção Escolar” (Uberlândia, 2022, p. 17).

¹⁶³ “Em muitos casos, o professor regente é responsável pelas primeiras suspeitas de que existe algo errado com o estudante de NEE, é ele quem lida com as limitações dos estudantes no dia a dia e identifica falhas no aprendizado que podem estar associadas a uma deficiência. Essas demandas são encaminhadas para a Secretaria de Educação de Santa Luzia, que, pautada sempre no diagnóstico médico apresentado pela família na escola, faz a contratação do profissional de apoio” (Silva, 2019, p. 77-78).

¹⁶⁴ O artigo 4º apresenta a delimitação do público atendido pelo Professor de Apoio Pedagógico Educacional e o artigo 12 apresenta o processo para esse atendimento: “Ao receber o Requerimento de solicitação de contratação do Professor de Apoio Pedagógico Educacional ou Estagiário, deverá a Secretaria Municipal de Educação encaminhá-lo para o Setor da Educação Especial para que a equipe técnica do setor façam (*sic*) a devida análise. § 1º Recebido o requerimento, o Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, terá o prazo máximo de até 08 (oito) dias úteis para concluir a análise do pedido e encaminhar o professor classificado no Processo seletivo Simplificado, nos casos necessários.

está também nas diretrizes legais de Maracaju/MS, apresentando a educação especial na oferta do serviço de apoio escolar com a seleção do público dentre os estudantes com deficiência para obtenção desse serviço.

Voltemos novamente ao texto da LBI, que, além de definir atuação do Profissional de Apoio quanto às atividades de higiene, locomoção e alimentação, expressa em seu artigo 3º, inciso XIII, que esse profissional também “[...] atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária [...]” (Brasil, 2015c, não paginado). Desse modo, restringe as possibilidades de não atuação do Profissional de Apoio Escolar, mas, como visto até agora, são realizadas diversas atividades conforme descrição de artigos de atos normativos e estudos dos municípios apresentados nesta tese. Por outro lado, com tantas atribuições voltadas para o assessoramento e a mediação pedagógica, esse serviço acaba tendo uma série de critérios para seu acesso pelo estudante público da educação especial.

Temos a seleção de quem pode e não pode trabalhar com os estudantes público da educação especial, com a exigência dos requisitos mínimos apresentada em editais de contratação para essa atuação e, para além disso, os estudantes que, dentro de um gradiente de suas condições de deficiência, também são avaliados como aptos ou não para recebimento dos serviços desses profissionais. Foucault (2014) apresenta a classificação como limite para os desvios e aptidões dos indivíduos. E, diante do pensamento do filósofo, situamos a escola como produtora, nesse caso, de sujeitos para atendimento do serviço de Profissional de Apoio Escolar.

Ao mesmo tempo em que a escola age pelo poder disciplinar sobre os corpos dos estudantes, determinando quem deve ou não, pelas regras da inclusão, receber o serviço de apoio escolar, a escola também age de forma a proporcionar a seguridade dessa população atendida, que, nas palavras de Lockmann (2013, p. 135), “[...] funciona como um mecanismo da sociedade de seguridade, que articula de forma produtiva e eficaz o coletivo e o individual”.

Nesse sentido, a seleção dos estudantes, classificando-os entre si para a obtenção desse serviço da educação especial, torna produtiva e eficaz a quantidade de profissionais que se tem para atender os estudantes por turma, além da permissão dessas políticas de inclusão aqui tratadas de delegarem as funções de mediação pedagógica para os Profissionais de Apoio

§2º Após a análise e, uma vez comprovada a necessidade de contratação do profissional elencado nos incisos I a V do art. 1º da presente Resolução, o Setor de Educação Especial emitirá Parecer quanto à contratação do Apoio Pedagógico Educacional, levando em consideração cada caso e sua especificidade, bem como justificará os casos de improcedência. [...]” (Dourados, 2022, p. 08).

Escolar, uma vez que o serviço da docência para esse fim na modalidade da educação especial exige o saber especializado para atender tais estudantes.

Mais uma vez as ideias do filósofo corroboram: “No coração dos processos de disciplina, ele [o exame] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (Foucault, 2014, p. 181). Assim, os estudantes, enquanto objetos desse exame de classificação de sua (in)aptidão à fruição dos serviços de apoio em sala de aula comum, sujeitam-se a essa avaliação, objetivados pelos profissionais prestadores desse serviço a condicionarem essa sujeição. Ainda dialogando com Foucault (2014, p. 183), esse exame permite aos profissionais que fazem essa leitura avaliativa e classificatória dos fins do serviço de apoio escolar “[...] ao mesmo tempo em que transmite o saber, levantar um campo de conhecimento [...]” sobre esses estudantes.

Na definição da seleção desse serviço, feita tanto na SME de Maracaju/MS como nas demais SMEs analisadas acerca do atendimento do serviço de apoio escolar aos estudantes com deficiência na sala de aula comum, as contribuições de Foucault (2014) sobre todo o processo de exame nos remete à reflexão do processo evidenciado nessas secretarias de educação, diante de todos os procedimentos de análises, registros e filtros dos estudantes para, enfim, posicioná-los como usuários ou não desse tipo de serviço.

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina (Foucault, 2014, p. 185, grifo do autor).

Dessa forma, todo o processo de averiguação da necessidade do serviço do Profissional de Apoio desenvolvido, no caso de Maracaju/MS, pelo Professor de Apoio Pedagógico Especializado, uma vez que somente será atendido por Profissional de Apoio Escolar se o estudante necessitar apenas de auxílio na higiene, locomoção e alimentação, além das condições expostas no artigo 21 da Resolução Seme nº 002/2017, condiciona-se também ao que determinam os requisitos mínimos de formação apresentados no artigo 23, bem como à escolha feita pela SME de Maracaju/MS para aqueles profissionais classificados em processo seletivo, nas condições expostas no artigo 24.

5.3.5 O discurso da política de educação especial na atuação de Profissional de Apoio Escolar da SME de Massaranduba/SC

Na região Sul brasileira, no estado de Santa Catarina, por sua vez, o município de Massaranduba possui Sistema de Ensino Municipal instituído pela Lei nº 1.273/2011, que, no artigo 52, § 2º, declara que os estudantes da educação especial, quando necessário, contarão com “[...] profissionais graduados em cursos afins para **serviços de apoio especializado**” (Massaranduba, 2011, não paginado, grifo nosso).

Segundo estudo de Riegel (2020), Massaranduba/SC, antes de ter sistema de ensino próprio, seguia as normas estaduais e orientações para a rede municipal, tendo em 2006 recebido o acompanhamento de um segundo professor em sala de aula. Em 2011, com a publicação do PME, foi previsto o exercício desse profissional em sala de aula para o atendimento das necessidades dos estudantes, qualificando, assim, a prática pedagógica de forma inclusiva.

Com o novo PME aprovado no final de 2015, após a publicação da LBI, a figura do Profissional de Apoio Escolar é citada no Plano Municipal de Educação de Massaranduba/SC, na estratégia 4.14, com a nomenclatura “profissionais de apoio ou auxiliares”. Na estratégia 7.5, utilizou-se a expressão “profissionais de serviços e apoio escolares” (Massaranduba, 2015, não paginado), sem considerar, nesse caso, a figura do segundo professor em sala de aula, como pontuado no PME anterior. Ainda, segundo o estudo de Riegel (2020), o segundo professor foi um cargo que permaneceu até 2017, quando foi extinto.

No ano de 2018, foi criado o cargo de Profissional de Apoio Escolar por meio de resolução¹⁶⁵, cujo preâmbulo referência, entre as legislações, a LBI e a Nota Técnica Seesp/GAB nº 019/2010, e cujo artigo 1º logo assegura o estagiário na atuação de Profissional de Apoio Escolar para atendimento dos estudantes com deficiência. No entanto, para a contratação do Profissional de Apoio Escolar (estagiário), o processo de avaliação do estudante com deficiência é, como apontado em outras políticas sobre a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar já apresentadas aqui nesta tese, também rigoroso, não só já distinguido o público da educação especial na condição dos dispositivos disciplinares, pois opera com o controle individual do estudante com deficiência, como também no coletivo desses estudantes “incluídos” no âmbito da sala de aula comum por meio dos dispositivos de segurança como a

¹⁶⁵ Ver Massaranduba (2018).

prática dos serviços de apoio para proporcionar a liberdade e autonomia desses estudantes no âmbito escolar.

Vale ressaltar que, como apresentado até o momento nesta pesquisa, a pessoa com deficiência pela proposta da LBI por indicação da avaliação biopsicossocial é submetida a inúmeros processos de avaliação até ser considerado uma pessoa com direitos.

Na condição do estudante com deficiência, na utilização dos serviços da educação especial prestados pelo Profissional de Apoio Escolar, a condição da avaliação da necessidade desse serviço para esse estudante a partir de critérios definidos pelas diretrizes políticas locais acompanha o discurso que constituem tais políticas, materializando-se nas práticas escolares recorrentes na seleção da oferta desses serviços.

No ano de 2019, a Lei Complementar nº 141¹⁶⁶ alterou a lei de criação do cargo de Auxiliar de Sala, atribuindo a esse as funções exercidas pelo Profissional de Apoio Escolar (estagiário), num processo semelhante ao que ocorreu na SME de Uberlândia/MG com a criação do cargo de Profissional de Apoio Escolar, atribuindo, para além das funções de auxiliar nas sala das turmas de educação infantil, também auxiliar em salas do ensino fundamental quando da necessidade do serviço de apoio da educação especial aos estudantes com deficiência.

Notório observar que a necessidade de buscar saberes sobre esses estudantes com deficiência para classificá-los entre si, na sua “normalidade”, na configuração do “anormal”, a fim de garantir a prestação do serviço do Profissional de Apoio Escolar prevaleceu tanto na Resolução nº 001/2018 quanto na Resolução nº 02/2022 para a contratação de Auxiliar de Sala¹⁶⁷ no município de Massaranduba/SC.

O texto da Resolução nº 02/2022 na rede municipal de ensino de Massaranduba/SC, nesse contexto, define:

Art. 3º Para efeitos desta resolução, são considerados estudantes elegíveis para contratação de Auxiliar de Sala:

I. Deficiência Física – estudantes com grande comprometimento motor que lhe tragam prejuízos nas áreas de: locomoção, alimentação e atividades da vida prática e diária;

II – Deficiência Múltipla: estudantes com associação de duas ou mais deficiências primárias, sejam elas na área intelectual, visual, auditiva ou física e que apresente comprometimento nas atividades da vida prática e diária, na alimentação e na área motora;

III – Alunos com manifestações de comportamento exacerbado e persistente que interfiram nas relações sociais apresentando auto e hetero agressão, colocando em risco a integridade física, tendo eles diagnóstico dentro do

¹⁶⁶ Ver Massaranduba (2019).

¹⁶⁷ O cargo foi criado com a Lei Complementar nº 51/2012 (Massaranduba, 2012) e teve alterações com a Lei Complementar nº 141/2019.

Transtorno do Espectro Autista ou outras deficiências, desde que descritos as especificações correspondentes ao CID e/ou DSM-V;

IV – Deficiência Intelectual: que apresentem limitações significativas na aprendizagem e em pelo menos uma das seguintes áreas de habilidades: atividades da vida diária, comunicação, habilidades sociais/interpessoais, autorregulação. Cujo funcionamento esteja muito abaixo da média, correspondendo à classificação moderada, severa ou profunda desde que descritos as especificações correspondentes ao CID e/ou DSM-V;

V- Estudantes que apresentam atraso significativo no desenvolvimento psicológico, correspondendo a classificação Atraso Global do Desenvolvimento ou Transtorno Global do Desenvolvimento.

§ 1º O Atraso Global do Desenvolvimento ou Transtorno Global do Desenvolvimento será considerado em crianças com idade inferior a 6 anos que estiverem frequentando a pré-escola.

§ 2º Na educação infantil, nas turmas de crianças com deficiência, deverá ser concedido um auxiliar de sala mediante especificidade a ser avaliada pela equipe multiprofissional, comissão da Secretaria de Educação e laudo médico. Caso a turma já tenha um auxiliar de sala e a deficiência da criança ser severa, a equipe multiprofissional e comissão da Secretaria de Educação decidirão sobre a necessidade de outro auxiliar de sala, conforme prescrito na Resolução 004/2021 que fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Massaranduba (Massaranduba, 2022b, não paginado).

Os saberes médicos vão definir a condição desses estudantes como público ou não da educação especial (emissão de laudos médicos e relatórios mais específicos das condições das barreiras em decorrência da deficiência), ao passo que os saberes pedagógicos vão determinar entre esses estudantes aqueles que precisam ou não do serviço do Profissional de Apoio Escolar.

Dessa forma, o artigo 4º da resolução faz a ruptura dos estudantes que não são alvo do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar no cargo de Auxiliar de Sala, possibilitando a comparação, classificação, aproximação entre aqueles que produzem mais riscos para o processo do convívio escolar e do processo de ensino e aprendizagem. Já o artigo 9º apresenta a relação de poder entre os domínios dos campos de saberes da medicina e da pedagogia, quando apresenta que “os profissionais da área clínica, tais como médicos, psicólogos, fisioterapeutas entre outros **não definem, de forma isolada**, quanto à necessidade de contratação de Auxiliar de Sala para estudantes público-alvo da educação especial [...]” (Massaranduba, 2022b, não paginado, grifo nosso), sem que a unidade escolar e equipe multidisciplinar da SME possam articular na decisão.

Considerando as possibilidades da arte de governar com as diferentes técnicas disciplinares e de segurança, Foucault (2008c) apresenta que um dispositivo não exclui o outro. Portanto, considerando as técnicas de disciplina do corpo do estudante com deficiência no território escolar, para o controle e segurança de todos os estudantes, os dispositivos de segurança por meio do controle da população com deficiência manifestada pelas diretrizes do

trabalho do Profissional de Apoio na promoção da autonomia desses estudantes, da liberdade e do acesso ao saber escolarizado condicionam dispositivos de segurança por meio do discurso dos serviços da educação especial para que todos possam frequentar o mesmo espaço com a condição mínima de riscos gerenciados pela oferta desses serviços de apoio.





Nesse contexto, ainda baseando-nos no estudo do filósofo, a partir da consideração da norma acerca de quem são os estudantes com deficiência público da educação especial, esses estudantes passam a ser subjetivados a processos de normalização.

Para Foucault (2008c), cria-se a norma a partir das variações do próprio grupo para, após observação, classificar e normalizar. Então, articulando com o pensamento do autor, o que se percebe, tanto no discurso das diretrizes legais de Massaranduba/SC quanto nas diversas outras produções textuais de políticas de atuação dos serviços dos Profissionais de Apoio Escolar, é essa ênfase na observação dos estudantes com deficiência por uma equipe que observa, para então normalizar o estudante nas condições da prestação do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar. Só que o investimento nesse profissional em formação, o estagiário, faz-se de forma economicamente mais rentável aos cofres públicos do que o investimento na atuação do profissional de carreira do serviço público.

Ponderando sobre o processo de contratação do Profissional de Apoio Escolar, a rede municipal de Massaranduba/SC apresenta alguns documentos nos anexos da Resolução nº 02/2022 que discriminam o processo de observação, classificação e normalização dos estudantes com deficiência entre si para a sujeição ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar no cargo de Auxiliar de Sala.

Os laudos médicos, os relatórios e demais documentos que exigem produções de discursos sobre observações das condutas dos estudantes com deficiência irão determinar a presença ou não do Profissional de Apoio Escolar, no caso, em Massaranduba, do profissional auxiliar de sala. Tanto o saber médico quanto o saber pedagógico são ênfase nas produções de subjetividades desses estudantes, sem que o Profissional de Apoio possa ter a participação de análise, pois sua existência no território escolar somente é viabilizada depois do processo de análise e in/deferimento da solicitação concluídos.

Como destaca a figura 8, a seguir, sobre o processo de solicitação do profissional “Auxiliar de Sala” (anexo I) para análise de uma equipe multiprofissional, conforme discriminada no artigo 2º da resolução, tal equipe julgará o pedido de atuação do profissional pertinente ou não, anexado junto o protocolo de observação referente ao estudante com deficiência (anexo II).

	PREFEITURA MUNICIPAL DE MASSARANDUBA ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO			PREFEITURA MUNICIPAL DE MASSARANDUBA ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO	
---	---	---	---	---	---

ANEXO I
Protocolo de solicitação do Auxiliar de Sala para os estudantes com deficiência

DATA: ____/____/____

Nome do estudante: _____

Ano/Série: _____ Turno: _____ D.N.: _____

Unidade Escolar atual: _____

Data da matrícula na UE atual: _____ Tempo que frequenta a UE: _____

Unidade Escolar anterior: _____

Diagnóstico (Inuso - CID): _____

Critérios para a solicitação de Auxiliar de Sala conforme Resolução nº002/2012:

Justificativa da solicitação:

1- Dificuldades de Locomoção:
Descreva: _____

2- Dificuldades de Higiene:
Descreva: _____

3- Dificuldades de Alimentação:
Descreva: _____

4- Alterações no Comportamento:
Descreva: _____

Outros: _____

Professor (a) Orientador Diretor (a)

Recebido por: _____ Data: ____/____/____

ANEXO II
Protocolo de Observação na Unidade Escolar

Nome do estudante: _____

observação: Ano: _____ Turno: _____ Data: ____ de ____ de ____ E.M.E.F. / C.E.I.: _____

Diagnóstico: _____

Para cada área de funcionamento listada abaixo que são critérios a serem observados conforme Resolução nº002/2012, assinalar a descrição que melhor se aplica. A palavra "assistência" significa supervisão, orientação ou auxílio pessoal.

LOCOMOÇÃO E ORIENTAÇÃO ESPACIAL
<div style="display: flex;"> <div style="flex: 1;"> <p>Locomove-se nos diversos ambientes da escola sem auxílio, apresenta orientação espacial (pode utilizar objetos de apoio como bengala, andador, ou cadeira de rodas).</p> <p>()</p> </div> <div style="flex: 1; border-left: 1px solid black; padding-left: 5px;"> <p>Recebe assistência parcial/total para locomover-se pelos ambientes da escola sem auxílio (pode utilizar objetos de apoio como bengala, andador, ou cadeira de rodas) e/ou não apresenta orientação espacial/direção.</p> <p>() descreva _____ ()</p> </div> </div>
<p>Descrição: _____</p>

BANHEIRO
<div style="display: flex;"> <div style="flex: 1;"> <p>Vai ao banheiro, despe-se, higieniza-se, e veste-se após as eliminações sem assistência (pode utilizar objetos de apoio como bengala, andador, barras de apoio ou cadeira de rodas e pode utilizar papagueio).</p> <p>()</p> </div> <div style="flex: 1; border-left: 1px solid black; padding-left: 5px;"> <p>Recebe assistência para dirigir-se ao banheiro e/ou para voltar/ou evacuar (vestir-se após as eliminações/ou dependência para uso do banheiro (necessitando de orientação/comando verbal).</p> <p>() descreva _____ ()</p> </div> </div>
<p>Descrição: _____</p>

Considerando esses aspectos normativos de se avaliar a necessidade do Profissional de Apoio enquanto um serviço da educação especial a ser ofertado para os estudantes com deficiência no espaço escolar do ensino regular, a LBI prevê, no artigo 28, que cabe ao Estado “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVII- oferta de Profissionais de Apoio Escolar” (Brasil, 2015c, não paginado). A imagem 8 demonstra que os documentos utilizados pela rede municipal de ensino de Massaranduba/SC aplicam a materialização do referido artigo da LBI.

Mais uma vez utilizaremos o pensamento de Foucault, ao pensarmos sobre a conduta dos estudantes com deficiência e a condução dessa conduta pelos Profissionais de Apoio Escolar e toda essa prática de julgamento das necessidades da oferta do serviço desses profissionais a essa população escolar:

[...] o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. Poder judiciário que por conseguinte duplica, de maneira bastante arbitrária, se não se considera sua função geral, o modelo do poder judiciário (Foucault, 2013a, p. 118).

Essa é uma condição da condução das condutas que, até mesmo para a atuação do Profissional de Apoio Escolar, esse deve estar apto ou não para seu exercício do cargo, atendendo aos requisitos/critérios que o julgarão para poder ou não o ocupar.

Destarte, publicado o Edital de Concurso Público nº 01/2022 com a divulgação de 1 (uma) vaga mais cadastro de reserva para o cargo de Auxiliar de Sala com vencimento mensal de R\$ 1.934,68 (mil novecentos e trinta e quatro reais e sessenta e oito centavos) para uma carga horária semanal descrita de “até 40h”, a exigência para habilitação para a função foi ensino médio completo (Massaranduba, 2022a, p. 2).

No anexo I do edital, o conteúdo programático previsto pouco enfatiza a educação especial e as questões relacionadas à pessoa com deficiência. Por outro lado, indica conteúdos sobre desenvolvimento infantil, rotina escolar, primeiros socorros e os cuidados básicos quanto à higiene, locomoção e alimentação, indispensáveis para o cuidador tanto das crianças muito pequenas quanto das pessoas com deficiência. Quanto às atribuições, no anexo II do edital são apresentadas as várias ações a serem desempenhadas pelo Profissional de Apoio Escolar, Auxiliar de Sala, levando em consideração as atividades de higiene, alimentação e locomoção, além de promover atividades de mediações ludo-pedagógicas e “[...] ensinar e promover o exercício da cidadania, o respeito mútuo e a noção de valores [...]” (Massaranduba, 2022a, p. 47).

Foi possível observar que no município de Massaranduba/SC, antes da LBI ser publicada, havia um caminho pedagógico especializado a ser pensado para o professor atuar no assessoramento à sala de aula comum, para além do espaço da SRM. O personagem do segundo professor existiu num determinado contexto histórico da educação municipal e, como foi possível apresentar no processo de constituição do Profissional de Apoio Escolar, esse sujeito da imagem do segundo professor cedeu espaço para o estagiário e, tão logo, resumiu-se com a alteração do cargo em algumas atribuições na figura do Auxiliar de Sala, tão especificamente na função do cuidador e, também, com algumas atribuições pedagógicas.

A realidade nessa rede municipal de ensino foi muito semelhante ao ocorrido na rede municipal de ensino de Uberlândia, em que havia o professor de apoio que cedeu espaço para o Profissional de Apoio Escolar atuar, sendo esse responsável pelos atos pedagógicos e de cuidados com o estudante com deficiência.

5.3.6 A reconfiguração do Profissional de Apoio Escolar segundo os discursos das políticas de inclusão em outras Secretarias Municipais de Educação

Depois das análises em 05 (cinco) municípios, sendo 02 (dois) da região Sudeste, 02 (dois) da região Centro-Oeste e 01 (um) da região Sul do Brasil, cada um com seus suportes políticos, e diante das possibilidades dos serviços de apoio escolar pesquisados em Uberlândia e Santa Luzia no estado de Minas Gerais, e Dourados e Maracaju da região da Grande Dourados no estado de Mato Grosso do Sul e Massaranduba no estado de Santa Catarina, esta subseção fará uma análise mais genérica de outros municípios, tendo como parâmetros o perfil dos profissionais na oferta dos serviços de apoio da educação especial em sala de aula do ensino regular.

Em Belo Horizonte/MG, conforme apresenta o estudo de Boaventura Júnior (2019), a rede municipal de ensino tem um perfil diferente de atuação do Profissional de Apoio Escolar em comparação com as diretrizes da SEE/MG, assim como também se manifesta a realidade de Santa Luzia e Uberlândia, em que a atuação da SEE/MG também ocorre na esfera do atendimento da rede estadual nesses municípios.

Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG, após a publicação da Lei nº 10.418/2012¹⁶⁸, que reconhece a pessoa com TEA como pessoa detentora dos direitos como pessoa com deficiência, o município regulamenta essa norma apenas em 2014, por meio do Decreto nº 15.519/2014¹⁶⁹. Nesse decreto, aparece a nomenclatura de um novo cargo quando se faz os direcionamentos das competências da SME de Belo Horizonte quanto ao serviço de apoio na sala de aula comum aos estudantes com TEA:

[...]Art. 22 Compete ainda à Secretaria Municipal de Educação:

I - manter a oferta educacional para os alunos com TEA, com matrícula compulsória, a partir da Educação Infantil;

II - ofertar **Monitor de Apoio à Inclusão** do aluno com TEA, com atuação no ambiente escolar, sempre que houver necessidade;

III - ofertar Atendimento Educacional Especializado - AEE - às Escolas Municipais e aos alunos com TEA matriculados na Rede Municipal de Educação, em todos os níveis de ensino.

§ 1º A avaliação e autorização de contratação de **Monitor de Apoio à Inclusão** constitui responsabilidade da Equipe de Apoio à Inclusão das Gerências Regionais de Educação.

§ 2º O **Monitor de Apoio à Inclusão** terá formação continuada em âmbito regional, com módulos regionais e específicos para desempenho de suas funções [...] (Belo Horizonte, 2014, não paginado, grifo nosso).

Esse profissional, Monitor de Apoio à Inclusão, é o que faz o serviço de apoio aos estudantes com deficiência, mas, no caso da legislação em análise, somente aos estudantes com

¹⁶⁸ Belo Horizonte (2012).

¹⁶⁹ Belo Horizonte (2014).

TEA. Embora essa lei tenha sido publicada antes da LBI, não consta atualização da referida lei a respeito da expansão do atendimento ao público da educação especial para além dos estudantes com TEA, depois que a LBI passou a vigorar. De acordo com essa lei, cabe ao professor do AEE fazer o acompanhamento dos serviços prestados por esses profissionais em sala de aula comum, como rege:

[...] Art. 25 O professor do AEE orientará o trabalho do Monitor de Apoio à Inclusão no que toca aos recursos e estratégias de acessibilidade no ambiente escolar e às mediações adequadas no atendimento às necessidades do aluno com TEA durante a jornada escolar, primando sempre por proporcionar a participação, o envolvimento e o aprendizado desse aluno nas atividades escolares [...] (Belo Horizonte, 2014, não paginado).

Nesse viés, o professor de AEE tem uma prática ditada pelo documento de estar em assessoramento em sala de aula comum, enquanto profissional especializado a orientar ações de mediações pedagógicas que não são as atribuições do Profissional de Apoio Escolar, conforme está na LBI, mas que, pela menção do texto federal em auxiliar nas atividades escolares que forem necessárias, expande para o Monitor de Apoio à Inclusão tal responsabilidade, porém, com assessoramento pelo professor de AEE.

Quanto à formação acadêmica necessária para atuação como Monitor de Apoio à Inclusão, Boaventura Júnior (2019, p. 16) afirma que esses profissionais “[...] que ficam nas salas de aula junto aos professores regentes, aqueles não precisam ser graduados em cursos de licenciatura, bastando ter a formação do Ensino Médio”. Assim sendo, segundo o pesquisador, podem ser comparados com os professores de apoio que atuam nas salas de aula comum das escolas da rede estadual de Minas Gerais, os quais, no entanto, cumprem exigência de formação especializada para sua atuação na rede estadual.

Mesmo com a publicação da LBI, não foram acessadas informações publicadas sobre orientações que regularizassem a atuação desse profissional Monitor de Apoio à Inclusão. Ao contrário, com a publicação do PME de Belo Horizonte, essa nomenclatura não é mencionada entre os serviços da educação especial, mas cita-se, na meta 4, estratégia 4.25: “[...] assegurar a oferta do atendimento educacional especializado, mantendo equipes constituídas por professores, **auxiliares de apoio**, tradutores e intérpretes de Libras, professores de Libras ou guias intérpretes [...]”; meta 6, estratégia 6.15: “[...] garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, assegurando a acessibilidade arquitetônica, o **apoio de inclusão** e o atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais”[...] (Belo Horizonte, 2016, não paginado, grifo nosso).

Com essas terminologias variadas, o PME não define a atuação do Monitor de Apoio à Inclusão. Contudo, o que se esperava, com a publicação da LBI, seria no mínimo a definição do atendimento do público assistido pelo serviço da educação especial em sala de aula comum a estar declarado em orientações normatizadoras sobre a educação especial e esse serviço de apoio escolar em sala de aula do ensino comum. Mas, ainda que o PME cite essas nomenclaturas referindo-se ao serviço de apoio, tanto como “auxiliares de apoio” ou o “apoio à inclusão”, tem-se a pretensão da condução das condutas dos estudantes assistidos em sala de aula ao mencionar esse serviço no cenário escolar.

É necessário estabelecer ações de governo sobre esses estudantes para que eles possam estar em sala de aula, com o comportamento desejável para o cumprimento de sua jornada de aula diária. Por outro lado, para além do controle disciplinar dos corpos com deficiência, o serviço de apoio escolar em sala de aula atua, concordando com o Foucault (2019a), pela biopolítica enquanto uma tecnologia de poder. Utilizando do pensamento do filósofo:

[...] trata-se sobretudo estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma, de instalar mecanismos de previdência em tomo desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês veem, como os mecanismos disciplinares, destinados (*sic*) em suma a maximizar forças e a extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes (Foucault, 2019a, p. 207).

Esse é o caminho que percebemos até aqui com a política de serviço de apoio escolar proferida na rede municipal de Belo Horizonte, sem as definições do público a ser atendido após a publicação da LBI, restrito apenas aos estudantes com TEA, conforme legislação apreciada neste estudo. Ainda que as pessoas com deficiência sejam público, além das pessoas com TEA, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte ainda não tem essa definição amparada na legislação local, fixando pelas orientações da Lei de proteção dos direitos das pessoas com TEA e seu decreto de regulamentação, mas considerando o professor de AEE o profissional especializado no assessoramento ao monitor de apoio à inclusão que atua diretamente com o estudantes com deficiências em sala de aula.

Já na rede municipal de Itaboraí/RJ, conforme apresenta o estudo de Bragança (2019), a nomenclatura utilizada para o cargo de Profissional de Apoio Escolar é Professor Mediador. Embora seja referência ao profissional citado na LBI, esse sujeito atua enquanto docente,

realizando as atribuições mencionadas na lei federal e mais ações pedagógicas em planejamento com o professor de AEE, conforme apresenta a pesquisadora:

[...] o auxílio do Profissional de Apoio Escolar, voltado à estudantes com TEA precisa ser planejado e realizado conforme as individualidades de cada um. Inicialmente, cabe ao professor do AEE conhecer o quadro clínico, restrições, alergias, uso de medicações, terapias, experiência escolares, enfim, pesquisar com a família todo histórico, desde o nascimento até os dias atuais. A partir desta anamnese, o profissional da Sala de Recursos Multifuncional, juntamente com o Profissional de Apoio Escolar, pensará em estratégias gerais para atender o aluno, voltadas às necessidades, habilidades e interesses do educando (Bragança, 2019, p. 21).

Esclareça-se que a pesquisadora fez referência apenas ao atendimento dos estudantes com TEA por ser esse seu público foco de pesquisa. Adiante, ela apresenta que o referido profissional, mesmo sendo um professor cuja exigência para a função seja “o curso normal magistério e/ou superior”, não constitui propriamente o Profissional de Apoio Escolar, pois não há criação desse cargo na rede municipal de ensino, sendo no estudo informado que esses profissionais “[...] são selecionados via processo seletivo (contrato) ou é oferecido hora extra para o professor efetivo do primeiro segmento. Não é necessário que tenham curso na área da educação especial/inclusiva” (Bragança, 2019, p. 22-23).

Ademais, com essa situação funcional, o Profissional de Apoio Escolar denominado Professor Mediador atua com os cuidados e com a mediação pedagógica dos estudantes com deficiência para além do que é previsto na LBI, caracterizando o trabalho polivalente do professor enquanto também um cuidador.

Desde a publicação da pesquisa de Bragança (2019) até o momento da pesquisa documental e bibliográfica desta tese de doutorado, sobre o município de Itaboraí/RJ não foi possível encontrar, pela literatura digital ou navegação pela página eletrônica da SME local, orientações ou regulamentações que tratem da atuação do Profissional de Apoio Escolar nessa rede municipal de ensino.

Apesar do uso da terminologia “professor mediador”, como apresentado no estudo de Bragança (2019), no PME do município de Itaboraí/RJ publicado pela Lei nº 2.556/2015, poucos dias antes da publicação da LBI, entre as estratégias apresentadas ao longo das metas do documento, a estratégia 1.14 cita o serviço de “apoio especializado”, sem especificar esse tipo de serviço; a estratégia 4.2 cita “profissionais de apoio à inclusão”, “além dos professores e professoras do AEE”; a estratégia 4.10 utiliza a nomenclatura “profissionais de apoio ou auxiliares” como parte da equipe de profissionais para atender as demandas dos estudantes com

deficiência; já a estratégia 4.29 apresenta como especificação da atuação “apoio especializado” no contexto escolar para atendimento do público da educação especial, também além dos professores do AEE “[...] para tornar a mediação e o cuidar mais eficientes [...]” no atendimento aos estudantes com TEA; a estratégia 5.9 utiliza pela primeira vez a nomenclatura “professor mediador” para os estudantes com deficiência, conforme a nomenclatura do cargo utilizada para esse profissional da rede municipal; já, por fim, a estratégia 7.4 generaliza o serviço com a expressão “apoio escolares” incluindo a esses profissionais o investimento em formação continuada. (Itaboraí, 2015, não paginado).

Mesmo tendo um Sistema Municipal de Ensino próprio, como afirmado no anexo I – diagnóstico do PME, o município de Itaboraí tem uma inconstância das terminologias para o cargo Profissional de Apoio Escolar, como demonstrado anteriormente, o que reforça a tese de que esse profissional, ainda que a LBI traga as suas (in)definições, reveste-se da condição do profissional do neoliberalismo capaz de atuar para atender às demandas do serviço de forma mais eficaz e eficiente no seu ato de cuidar e mediar pedagogicamente o estudante com deficiência. Ressalta-se que as orientações ainda que confusas e indefinidas das terminologias utilizadas no PME centram-se no estudante com TEA, tendo como referência a Lei nº 12.764/2012, sendo que não é limitado na LBI o serviço do Profissional de Apoio Escolar apenas para esse público, mas para atender as demandas das “[...] atividades de alimentação, higiene e locomoção **do estudante com deficiência** [...]” (Brasil, 2015c, não paginado, grifo nosso).

Subjacente ao texto do PME, a atuação do Profissional de Apoio Escolar apresenta a compensação do serviço ao estudante com TEA, considerando a atuação de cuidador e mediador desempenhada pelo professor e não evidencia o serviço aos demais estudantes com deficiência. Com essa consideração, observou-se o quantitativo de pessoal contratado para o cargo de “Mediador”, conforme apresentado no “1º termo aditivo de alteração quantitativa de ao Contrato FME¹⁷⁰ nº 026/2021”, no dia 12/08/2022, de 209 (duzentos e nove) profissionais, sem uso adjunto da palavra “professor”, no contrato com vigência de 12 meses a partir de 08/11/2021, mais 85 (oitenta e cinco) novos profissionais foram contratados, totalizando 294 (duzentos e noventa e quatro) mediadores para o acompanhamento dos estudantes com deficiência (Itaboraí, 2022a).

Como afirmado anteriormente, o cargo de professor mediador ainda não foi criado para atuar na rede municipal de ensino de Itaboraí, por isso não há concurso público e não há menção

¹⁷⁰ Fundo Municipal de Educação.

do cargo no plano de cargos e carreiras instituído pela Lei Complementar nº 007/1996. E, mesmo com as alterações publicadas, ainda o plano de cargos e carreiras apresenta o cargo Agente Educativo com os mesmos critérios de atuação expostos nos estudos de Bragança (2019), no termo aditivo citado para a contratação de mais 85 (oitenta e cinco) “mediadores”, sem o acompanhamento nominal de “professores” como citado no PME, com o salário de mesmo valor que o cargo de Agente Educativo de Creche. Não é mencionada a carga horária para os cargos no termo aditivo, mas, na Lei nº 007/1996, o cargo criado Agente Educativo de Creche é de 30 (trinta) horas semanais como parte do grupo de Magistério, mas não na denominação do grupo de Pessoal Docente e sim de Pessoal de Apoio (Itaboraí, 1996).

Com a publicação da Lei Complementar nº 279/2022, o cargo Agente Educativo de Creche faz parte do grupo de Apoio Técnico Educacional, não sendo ainda caracterizada a criação do cargo de professor mediador com essa nova publicação de disposição dos profissionais da educação, conforme segmentos e grupos no plano de carreiras (Itaboraí, 2022b). Visto que não há ainda a criação do cargo de Profissional de Apoio Escolar ou mediador, como está expressa a denominação do cargo no referido termo de adição de contratos, esse último consta numa quantidade bem mais numerosa em pessoal do que o primeiro, conforme segue a tabela:

Tabela 4 - Vagas e salários para contratos 2021-2022 em Itaboraí/RJ

DENOMINAÇÃO DA FUNÇÃO:	QUANTIDADE DE VAGAS 2021	ADITIVO DE VAGAS PARA 2022	TOTAL DE VAGAS	SALÁRIO
Mediador	209	85	294	R\$ 2.446,13
Agente Educativo de Creche	75	32	107	R\$ 2.446,13

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Itaboraí (1996, 2022b).

Os dados da tabela acima mostram que as demandas para contratação do Profissional de Apoio Escolar, cuja denominação no município foi publicada como Mediador no termo de contrato, são maiores em relação ao número de profissionais contratados para o cargo Agente Educativo de Creche. Embora ambos os cargos tenham o mesmo salário contratual, pelo plano de cargos e carreiras o salário do professor é de mesmo nível inicial de agente educativo de creche, porém, professor tem a carga horária de 22 (vinte e duas) horas semanais, e agente educativo de creche, como citado anteriormente, tem a carga horária semanal de 30 (trinta) horas de trabalho por semana.

Em síntese, ambos os cargos são contratados pela mesma formação inicial, curso Normal – Magistério, porém com cargas horárias diferentes. O fato de se utilizar a nomenclatura mediador sem a procedência da palavra “professor” já pode indicar que o cargo não venha a ser restrito ao grupo de magistério na função docente para uma possível alteração para o cargo do grupo de Apoio Técnico Educacional, se criado em lei. É uma hipótese que ainda não pode ser constatada para tornar público; porém, identifica-se, mais uma vez, a possibilidade de a LBI contribuir também com a prática do profissional *homo economicus*, na função do Profissional de Apoio Escolar com formação docente, mas com a remuneração de um profissional técnico hierarquicamente inferior na classificação do plano de cargos e carreiras e remuneração desse município. Somente com a criação do cargo é que se poderia constatar a hipótese, mas até então é desconhecida alguma tratativa a respeito da legislação em Itaboraí/RJ, durante a realização desta pesquisa de doutorado.

Ainda assim, vale destacar que a situação de Itaboraí/RJ não difere da realidade dos outros municípios já discutida nesta pesquisa, como de Santa Luzia/MG com o “Profissional de Apoio Escolar” e Maracaju/MS com o “Professor de Apoio”. Com essa realidade exposta da sujeição dos profissionais para a atuação do serviço de apoio da educação especial, “[...] os indivíduos tornar-se-ão instrumentos aos fins do Estado” (Santos; Klaus, 2013, p. 67), pois a governamentalidade neoliberal condiciona a economia política para um menor custo da população profissional, que ao mesmo tempo manterá o controle sobre a população com deficiência no espaço escolar.

Ainda no estado do Rio de Janeiro, o município de Porto Real também possui sistema de ensino municipal para gestão financeira e operacional de aproximadamente 19 (dezenove) mil habitantes (TCERJ¹⁷¹, 2018). Mesmo com o sistema próprio de ensino e com o PME constituído, a rede municipal de ensino de Porto Real/RJ, assim como em Itaboraí/RJ, também não tem a legalização do cargo criado em lei para o serviço do Profissional de Apoio Escolar. Contudo, no PME, essa função do Profissional de Apoio é mencionada sob diferentes nomenclaturas. Logo no início da apresentação do diagnóstico da meta 4 o documento apresenta:

[...] as escolas do município oferecem vagas para toda a população de 4 a 17 anos com deficiência e o suporte do **professor de apoio** para todos que se matriculam (Porto Real, 2015, p.14, grifo nosso).

¹⁷¹ Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

Levando em consideração que a LBI também já estava às portas de sua publicação, o PME de Porto Real/RJ ainda foi elaborado de forma bem indefinida quanto à nomenclatura da função do Profissional de Apoio Escolar em relação ao tratado da LBI. Conforme grifado na citação anterior, a nomenclatura utilizada para a função se refere como “professor de apoio”, ou seja, referindo-se ao profissional docente, da carreira do quadro de magistério.

Adiante, nas estratégias da meta 4 o PME de Porto Real/RJ também faz referência:

[...] 4.8 Garantir e ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, **profissionais de apoio ou auxiliares**, tradutores (as) e Intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; [...]
4.15 Parágrafo Único: Incluir no quadro permanente de profissionais concursados, a **função de professor auxiliar**, com formação específica para acompanhamento dos estudantes com deficiência [...] (Porto Real, 2015, p.15-16, grifo nosso).

Na tendência mais aproximada ao que a LBI utiliza de terminologia, o PME de Porto Real/RJ, na estratégia 4.8, utiliza a expressão “profissionais de apoio”, ainda que venha seguida da expressão “ou auxiliares”. Mas é na estratégia 4.15 quanto à criação da função de “professor auxiliar” que novamente fica reforçado o quadro de docente para o exercício da função do Profissional de Apoio Escolar.

No entanto, essa consideração do Profissional de Apoio Escolar foi ponderada antes da publicação da LBI, pois após a publicação da lei federal, a informação divulgada no *site* oficial da prefeitura municipal de Porto Real/RJ comunicou “[...] a abertura de vagas de estágio para alunos matriculados no curso Normal (Nível Médio) a partir do 2º ano do curso; alunos do curso de Psicologia (Nível Superior) a partir do 2º ano do curso; alunos de Pedagogia e Licenciaturas na área de Educação” (Porto Real, 2022, não paginado). E, como descrição do cargo, discriminou o auxílio para os professores

[...] no atendimento aos alunos com deficiência, nas unidades da rede municipal de ensino, no ato de **educar e cuidar** das crianças, aplicando práticas educativas e sociais respeitando toda e qualquer diversidade, proporcionando e estimulando o desenvolvimento das mesmas sob orientação do professor e da equipe gestora (Porto Real, 2022, não paginado, grifo nosso).

Também foi publicado em noticiário para o ano de 2023 o seguinte enunciado na manchete informativa: “Porto Real abre vagas para mediador escolar. Estagiários da área da

Educação devem auxiliar os professores no atendimento aos alunos com deficiência” (Porto Real..., 2023, não paginado). A publicação ainda reforça que esses mediadores “[...] devem aplicar práticas educativas e sociais respeitando a diversidade, proporcionando e estimulando o desenvolvimento dos estudantes”.

Nota-se que a ênfase na atividade ofertada para estagiários configurou-se após a publicação da LBI com o conceito de Profissional de Apoio Escolar, dimensionando para esse profissional no município de Porto Real/RJ a predominância do ato pedagógico, para além do previsto na norma federal quanto às atividades de cuidados com a higiene, locomoção e alimentação do estudante com deficiência. Ademais, como consta na publicação de 2022 no *site* oficial da prefeitura de Porto Real/ RJ, o “educar e cuidar” se configura numa ação indissociável do papel do Profissional de Apoio Escolar na configuração do estagiário na função de mediador escolar.

Nesse contexto, o discurso da política para Profissional de Apoio Escolar no viés da rede municipal de Porto Real/ RJ materializa-se no poder econômico do investimento nos estagiários para atuação como mediadores escolares. Parafraseando Foucault (1999, p. 96), faz-se necessário “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e, também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”.

O discurso sobre o Profissional de Apoio Escolar torna-se numa estratégia de atuação de lado oposto ao que a LBI exclui como atividade do profissional ao que está ligado às ações técnicas-pedagógicas vinculadas à profissão docente, mas se materializa no estagiário, enquanto profissional em formação, para consolidar a subjetividade desse sujeito.

Em Maceió/AL, a rede municipal de ensino também é constituída de Sistema Municipal de Ensino desde o ano 2000 e com o Conselho Municipal de Educação (Comed) como órgão normativo criado desde 2004 (Maceió, 2015).

Embora tenha o PME aprovado e em monitoramento, a questão da educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, assim como já vistos nos estudos das redes de ensino anteriores apresentadas nesta tese, não é uma proposição em evidência no documento legal. “Um documento da magnitude do PME deveria tratar com mais afincado e amplitude as questões referentes à educação especial [...]” (Barbosa; Fumes, 2018, p. 291). No entanto, aparecem apenas de forma bem generalizada, sem especificação dos profissionais. A meta 1.19 cita sobre a formação continuada aos “[...] **funcionários da educação** com a formação em nível técnico para exercer as tarefas de cuidados com as crianças, inclusive as

deficientes [...]” no que concerne aos cuidados com higiene, alimentação, além de primeiros socorros e cuidados básicos com saúde (Maceió, 2015, p. 91, grifo nosso).

Também na meta 4.12 o PME nomeia de “profissionais da educação” aqueles que “[...] auxiliam na comunicação, alimentação, higiene e locomoção dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e limitações sensoriais e de locomoção, para efetivar a inclusão das crianças, jovens e adultos deficientes nas várias etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Maceió, 2015, p.103). E faz uso da mesma expressão na meta 12.4 quando, ao tratar da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, inclui os “**funcionários da educação** com a formação em nível técnico para exercer as tarefas de cuidados com crianças, inclusive as deficientes, os estudos e preparação técnica para cuidados cotidianos de higiene e alimentação, cuidados básicos de saúde e primeiros socorros [...]” (Maceió, 2015, p. 124, grifo nosso).

Em 2016, foi publicado o Guia da Educação Especial da rede municipal de ensino de Maceió/AL, que trouxe dentre o grupo de profissionais do serviço da educação especial, o Auxiliar de Sala:

[...] os auxiliares de sala são apoios importantes ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência ou autismo, no ensino regular, desempenhando um papel relevante para estimular sua autonomia e independência. Sua principal atribuição é operacionalizar as atividades propostas pelo professor, assegurando o bem-estar geral dos estudantes, em especial sua **saúde e higiene**. Dessa maneira, colabora para que o estudante com deficiência tenha condições de participar de atividades pedagógicas. Em determinadas situações, o auxiliar de sala pode cooperar na realização de **atividades pedagógicas** participando e interagindo com o professor da sala comum e com o professor de AEE, colaborando para a criação de condições para que o estudante desenvolva seu aprendizado [...] (Maceió, 2016b, p. 97, grifo nosso).

Nesse sentido, a atuação do Profissional de Apoio Escolar, antes indefinida no PME por “funcionários da educação” sem a denominação do cargo, após a publicação da LBI, é tratada em novo documento, o qual se volta de forma exclusiva para Educação Especial, trazendo já o cargo de Auxiliar de Sala para o desempenho das funções do Profissional de Apoio Escolar. Entre suas ações, estão os cuidados com a saúde e a higiene do estudante, bem como mediações pedagógicas conforme em destaque na citação anterior.

A Resolução nº 01/2016- Comde¹⁷²/Maceió, também publicada no mesmo ano de publicação do Guia da Educação Especial, por sua vez, traz a denominação de “Profissional de

¹⁷² Conselho Municipal de Educação.

Apoio Escolar” logo no artigo 1º, inciso IV, e a definição desse profissional no capítulo VI-Dos profissionais:

[...] Art. 37. Por Profissional de Apoio Escolar, entendem-se aqueles necessários para a promoção do atendimento às necessidades específicas dos estudantes, no âmbito da acessibilidade, da comunicação, interação social e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades, com independência, devido à sua condição de funcionalidade ou condição de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, promovendo sua autonomia e participação.

Parágrafo único. Atua em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas [...] (Maceió, 2016a, não paginado).

Não há nesse documento a menção à denominação do cargo Auxiliar de Sala como é apresentado no Guia da Educação Especial da rede municipal de ensino de Maceió. Mas ambas as funções são direcionadas para o atendimento dos atos de cuidar quanto à higiene, locomoção e alimentação dos estudantes que requerem esse tipo de serviço. No cargo de Auxiliar de Sala, esses profissionais podem executar essas atribuições tanto para as crianças sem deficiência quanto para as crianças com deficiência, uma vez que, na educação infantil, essas atividades e a lotação desses profissionais são de muitas demandas para esse público também.

Segundo o estudo de Barbosa (2018), ocorreu apenas um concurso para o cargo de Auxiliar de Sala em 2008, cujos aprovados, no ato de posse, puderam optar pela atuação na Educação Especial. Ainda segundo a pesquisadora, a maioria desses profissionais que estão atuantes foram contratados por processos seletivos.

Conforme apresentado no Edital nº 01/2008, para o cargo Auxiliar de Sala a exigência mínima de escolaridade foi de ensino fundamental completo para uma carga horária de 30 (trinta) horas semanais e salário de R\$ 415,00¹⁷³ (quatrocentos e quinze reais). Foram ofertadas 300 (trezentas) vagas para esse cargo para o desempenho das seguintes atribuições apresentadas no quadro 17:

¹⁷³ No ano de 2008, no período da publicação do edital, o valor do salário mínimo era de R\$ 415,00 (quatrocentos e quinze reais), conforme pesquisa realizada pelo provedor *Google*.

Quadro 17 - Atribuições do Auxiliar de Sala em Maceió/AL- 2008

Cargo de Auxiliar de Sala	Participar das atividades desenvolvidas pelo professor, em sala de aula, ou fora dela; Manter-se integrado com o professor e as crianças; Participar das reuniões pedagógicas e de grupos de estudos, na Unidade Educativa; Seguir a orientação da supervisão da Unidade Educativa; Orientar e auxiliar as crianças para que adquiram hábitos de: Higiene (banho, lavar as mãos), Saúde (horário de medicamentos, estímulo ao sentar, engatinhar e sentar), Alimentação (lanches e refeição) e Lazer (recreação com brincadeiras recreativas); Auxiliar na elaboração de materiais pedagógicos (jogos, materiais de sucata e outros); Promover ambiente e de respeito mútuo e cooperação, entre as crianças e demais profissionais da Unidade Educativa, proporcionando o cuidado e educação; Atender as crianças respeitando a fase em que estão vivendo; Interessar-se e entender a proposta da Educação Infantil, da Rede Municipal de Maceió; Participar das formações propostas pelo Departamento de Educação Infantil; Atender as solicitações das crianças; Auxiliar na adaptação das novas crianças; Comunicar ao professor e ao supervisor, anormalidades no processo de trabalho; Zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho; Participar ativamente, no processo de integração da unidade educativa, família e comunidade; Desenvolver hábitos de higiene, junto à criança; Atender as necessidades de Medicina, Higiene e Segurança do Trabalho; Conhecer o processo de desenvolvimento da criança, mantendo-se atualizado, através de leituras, encontros pedagógicos, formação continuada em serviço, seminário e outros eventos; Comunicar ao professor e ou/direção situações que requeiram atenção especial; Realizar outras atividades correlatas com a função.
---------------------------	---

Fonte: Adaptação da autora a partir de Maceió (2008, não paginado).

O conteúdo do quadro 17 demonstra que as atividades atribuídas para o cargo de Auxiliar de Sala, para uma exigência do nível de escolaridade de ensino fundamental completo, reforçam que exigir menos em formação inicial justifica investir menos no funcionário menos qualificado. Por essa razão, o pagamento a nível de um salário mínimo por um jornada semanal de 30 (trinta) horas provoca a reflexão desse perfil profissional e suas responsabilidades.

No entanto, as atribuições do cargo do Auxiliar de Sala publicadas no Edital Semed/Maceió nº 002/2021 do processo seletivo, cuja exigência para assumir a função foi de nível de ensino médio completo para a carga horária semanal de 30 (trinta) horas e salário mensal de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) (Maceió, 2021), são alteradas e acrescentadas entre elas:

[...] I- Acompanhar a criança/estudante em todas as atividades escolares, seguindo a orientação do/a professor/a da sala de aula comum, do/a Coordenador/a Pedagógico/a, do/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE)/ Serviço Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB); [...] XVIII- Acompanhar a criança/estudante em todas as atividades escolares, seguindo a orientação do/a professor/a da sala de aula comum, do/a Coordenador/a Pedagógico/a, do/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE)/ Serviço Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB); [...] XXII- Conhecer o processo de desenvolvimento da criança, mantendo-se atualizado, através de leituras, encontros pedagógicos, formação continuada em serviço, seminários e outros eventos [...] (Maceió, 2021, p. 9).

Mesmo que o percentual de vencimento mensal seja a mesma média de valor financeiro, o profissional Auxiliar de Sala, para atuar no cargo, teve então exigência mínima de escolaridade alterada do ensino fundamental para o ensino médio completo, e acrescidas entre suas atribuições especificidades para o serviço da educação especial no atendimento das crianças com deficiência.

No estudo de Barbosa (2018), num dos relatos da pesquisadora dos momentos da pesquisa de campo¹⁷⁴, há um episódio sobre a conduta da profissional de apoio escolar (Auxiliar de Sala) diante das atribuições de cada profissional envolvido com o estudante com TEA assistido pelo serviço da educação especial na sala de aula comum. O relato envolve, além da Profissional de Apoio Escolar, a professora regente, professora de AEE e a coordenadora pedagógica. Importante enfatizar que a pesquisadora, durante suas observações *in loco*, apresenta em seu estudo que “apenas a Profissional de Apoio Escolar realizava ações de planejamento e ensino em ambiente de sala regular”. A seguir, numa das sessões de diálogos ocorrida com as profissionais da unidade escolar da escola-campo com a temática “Definições de papéis” (Barbosa, 2018, p. 147-148), a pesquisadora apresenta o seguinte relato:

[...] o estudante Vitor nos últimos dias estava defecando na roupa. Durante o meio da manhã ele começava a fazer força nos esfíncteres buscando defecar até conseguir. Assim o mal cheiro toma conta de toda a sala e a Profissional de Apoio Escolar, a contragosto, o levava até o banheiro, trocava a roupa e dava banho. Como isso passou a ser diário, provocou mal-estar entre as profissionais, pois Suely [Profissional de Apoio Escolar] explicitava o fato na espera de que outro alguém auxilie na limpeza de Vitor, como isso não acontece surgiram conversas de corredores e chegou até o dia da sessão. Nessa sessão a profissional salientou que **o estudante era de toda a escola** e não apenas dela e que todas deveriam se reverter para que a boa higiene da criança fosse mantida, caso não, iria solicitar a mãe do estudante que ele viesse de fraude. A professora do AEE foi veementemente contra o uso de fraudas, **mas não se ofereceu para os momentos de higiene**. Assim foi aberta toda uma discussão sobre o porquê Vitor estava tendo esse comportamento, o que ocasionou e como poderia ser solucionado. Factualmente ninguém se dispôs a ajudar e houve mal-estar quando a Profissional de Apoio Escolar disse **que não era essa a função dela na escola e sim a de ensinar ao estudante**. Nenhuma professora, nem mesmo a coordenadora pedagógica a contradisse. Assim levaram a discussão para os motivos do estudante optar por fazer as fezes na calça, se esse foi um comportamento inexistente até o momento no âmbito escolar. Foi pensado que ele fazia o ato para se esquivar

¹⁷⁴ Pesquisa realizada na zona urbana da rede municipal de ensino de Maceió. “A instituição ofertava o Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano, atendendo a 223 crianças regularmente matriculadas. Funcionava em dois turnos: matutino (7: 30h às 11: 30 h) e vespertino (13:30h às 17: 30 h). Contava com os seguintes profissionais: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, doze professoras de sala de aula, duas professoras do AEE (uma matutino e outra vespertino), uma assistente social, cinco Profissionais de Apoio Escolar da Educação Especial (cada profissional assistia apenas a um estudante) e demais profissionais que compunham a comunidade escolar” (Barbosa, 2018, p. 116).

das atividades pedagógicas, ou para se aliviar do calor que havia em sala de aula. Esses elementos faziam sentido, mas o ponto central da questão foi excluído. A mediadora trouxe à tona **o prescrito para o Profissional de Apoio Escolar na LBI** (2015) e a professora Amanda [coordenadora pedagógica] lembrou que na formação os Profissionais de Apoio Escolar haviam recebido impresso **suas atribuições**, mas Suely explicitava que esse não era seu papel. Que higiene deveria ser realizada **por outra profissional** ou que houvesse responsabilização dos professores também. A discussão se prolongou e foi refletido sobre a importância da responsabilização dos papéis profissionais no ambiente escolar, para que não houvesse **sobrecarga** no ambiente escolar (Barbosa, 2018, p. 153, grifo nosso).

Com efeito, ao analisarmos esse fato conforme o discurso apresentado pela pesquisadora, podemos compreender que a LBI define o papel do Profissional de Apoio Escolar excluindo dele as ações e práticas laborais inerentes a outras profissões legalmente instituídas. E a docência é uma das ações destinadas ao ofício do professor, no ato de ensinar. Mediante o que se tem na LBI e o livre processo de interpretação e materialização da conduta desse profissional nas diversas secretarias de educação, como exposto até o momento nesta tese de doutorado, cada grifo da citação do relato não pode passar despercebido. Como apresentado, a rede municipal de ensino de Maceió publicou alterações nas atribuições do cargo Auxiliar de Sala desde 2008 até tempos atuais, quando, após a publicação da LBI, a personalização do Profissional de Apoio Escolar foi configurada conforme documentos legais recentes sobre o papel do Auxiliar de Sala, sua formação acadêmica e atribuições para o cargo.

Ao enfatizar que “o estudante era de toda a escola”, a Profissional de Apoio Escolar (auxiliar de sala) discursa um dos emblemas da inclusão escolar, mas no tocante ao que reserva fazer ou delegar a outros o que deva ser feito com o estudante com deficiência. Embora a professora do AEE não tenha se oferecido “para os momentos de higiene” do estudante, é sabido que não está nas atribuições dela esse papel. A LBI deixa bem explícito que é função do Profissional de Apoio as atividades de higiene, locomoção e alimentação no auxílio do estudante com deficiência, mas, pelo relato da Profissional de Apoio, ela se nega a fazer o que está “prescrito para o Profissional de Apoio Escolar na LBI”. Como registrado no estudo de Barbosa (2018), a Profissional de Apoio Escolar foi observada como única profissional a se responsabilizar pelo ensino do estudante, citado anteriormente ao relato.

Nesse ensejo, as atribuições destinadas ao ato pedagógico delegadas também para a Profissional de Apoio Escolar (auxiliar de sala) torna-se um discurso que vira contra a própria equipe escolar, a qual se silencia da própria razão de se ter o estudante em sala e a necessidade do Profissional de Apoio em tantas atribuições. Isso dá um certo poder para a fala da auxiliar de sala em priorizar suas atribuições, nitidamente optando ela pelo ato pedagógico em

detrimento do ato de cuidados pessoais com o estudante, perdendo-se e atribuindo a “uma outra profissional”, de forma indefinida, essa questão do cuidado com a higiene do estudante.

Em suma, finalizando a análise do perfil do Profissional de Apoio Escolar na rede municipal de Maceió/AL com o relato citado, a “sobrecarga” grifa o papel desse profissional quando para além das funções do auxílio com o estudante quanto à higiene, locomoção e alimentação. As atividades pedagógicas que são relacionadas ao professor lhe são delegadas e desconsiderado o trecho da LBI que exclui da função desse profissional “as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015c, não paginado). Se o município de Maceió/AL, em sua rede municipal de ensino, pode negar o que está na LBI, legislação federal, assim como as demais secretarias de educação apresentadas nesta seção, a Profissional de Apoio Escolar não poderia negar o que está legalmente discursado como sua atribuição?

A prática discursiva da política sobre a atuação do Profissional de Apoio, ou seja, os enunciados da política da SME de Maceió/AL, coloca como vontade de verdade as atribuições elencadas para o Auxiliar de Sala nos documentos legais da rede municipal de ensino. Porém, as práticas não discursivas, ou seja, aquilo que está visível nas práticas desses profissionais e no âmbito escolar condicionam para “*posições possíveis do desejo em relação do discurso*” (Foucault, 2008a, p. 75, grifo do autor), tanto para quem legisla quanto para quem a cumpre, para quem é governado pela legislação. A prática discursiva dita as atribuições que o profissional tem que desempenhar na escola, mas o desejo de se apropriar desse discurso “é um instrumento de satisfação derivada” (Foucault, 2008a, p. 75), tanto que a Profissional de Apoio se coloca no direito de ser professora do estudante, semelhantemente como na situação do Profissional de Apoio Escolar na rede municipal de Santa Luzia/MG.

No estado do Pará, o município de Abaetetuba tem-se tornado referência para os municípios vizinhos no que se refere à educação inclusiva com oferecimento de formações permanentes das práticas pedagógicas dos docentes com os estudantes da educação especial, segundo aponta o estudo de Ferreira (2021). A rede municipal de ensino é dirigida por Sistema Municipal de Educação próprio (Histórico..., [2023?]) e tem no PME, entre as diretrizes, descrito no artigo 2º: “ [...] XII – atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades [...]” (Abaetetuba, 2015, p. 1).

Ferreira (2021, p. 61) aponta em sua pesquisa que Abaetetuba/PA tem apresentado dificuldades e inseguranças no “atendimento às demandas distintas do público-alvo da educação especial e da responsabilidade de ter que dominar um vasto conhecimento da área”,

principalmente na questão do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência “no cenário de escolas ribeirinhas”.

Com situação não diferente das outras secretarias de educação já apresentadas nesta tese, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) de Abaetetuba/PA, no atendimento aos estudantes com deficiência, também teve suas implantações pedagógicas para a oferta do serviço de Profissional de Apoio Escolar com origens antes da imposição da LBI.

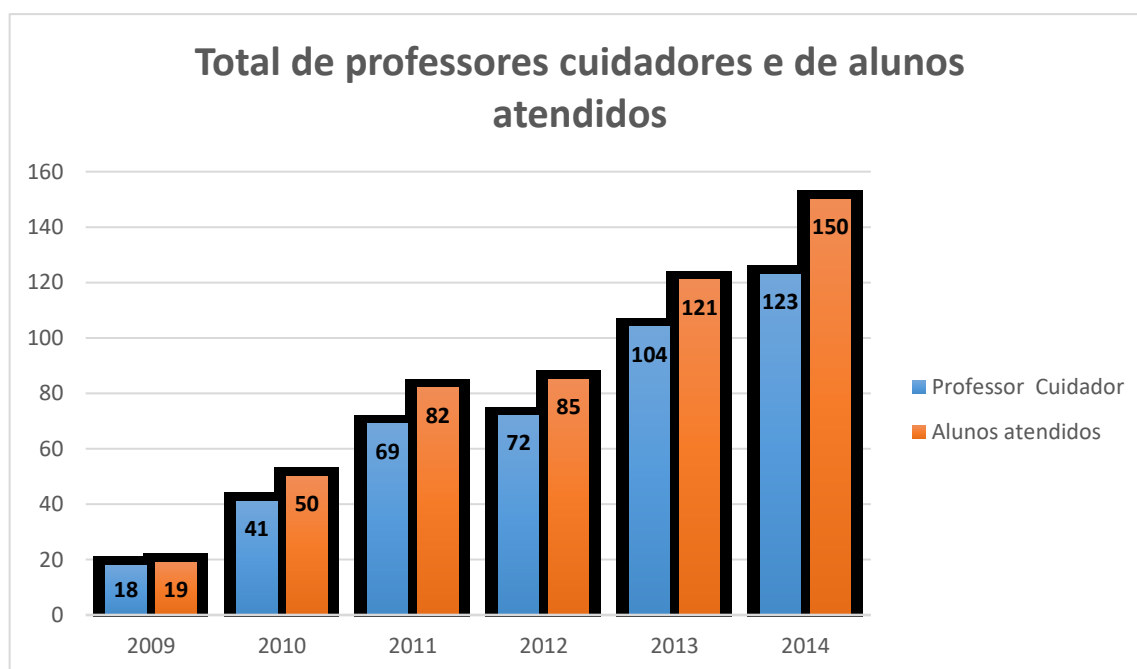
Conforme publicado no *site* Programa Cidades Sustentáveis (Professor..., [2023?]) e no *site* Observatório da Primeira Infância (Programa..., [2023?]), a cidade de Abaetetuba/PA implementou a partir de 2009 o Programa Professor Cuidador, que tinha como objetivo instiuir o professor auxiliar para atender de forma individualizada as necessidades do estudante com deficiência, tanto na locomoção e cuidados pessoais quanto nas questões pedagógicas.

Os objetivos específicos, segundo constatado nesses documentos eletrônicos, correspondem a:

[...] auxiliar o aluno nas atividades de **locomção, higiene, alimentação** entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar;
 Promover a independência do aluno nas atividades que ora necessita de apoio;
 elaborar recursos pedagógicos específicos às necessidades do aluno;
realizar as adequações curriculares, juntamente com o professor do ensino regular, favorecendo a aprendizagem do aluno. (Professor..., [2023?], não paginado; [...] (Programa..., [2023?], não paginado, grifo nosso).

Nesse contexto, o professor era o profissional do quadro do magistério a exercer as funções, tanto de cuidados quanto aos aspectos da aprendizagem do estudante com deficiência. As atividades que são do cuidador e que estão expressas na LBI constam como função desse professor auxiliar, que também, na condição de docente, trabalha em parceria com o professor regente de turma com o desempenho das ações de assessoramento pedagógico e adequações pedagógicas e curriculares como profissional especializado da educação especial, ou seja, realizando o que o professor de AEE prioriza apenas pela SRM. Esse professor cuidador nos documetos analisados é um professor da educação especial com atuação constante na sala de aula de ensino comum, mas que também desempenha papéis de cuidador, que estão desarticulados da função do magistério. “Para desempenhar a função de professor cuidador, o profissional deverá ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar na área da Educação Especial” (Programa..., [2023?], não paginado).

Gráfico 7 - Programa Professor Cuidador de Abaetetuba/PA 2009-2014



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Programa... ([2023?]).

É possível perceber, conforme apresentado no gráfico 7, uma crescente demanda do serviço do professor cuidador em virtude do aumento de estudantes com deficiência matriculados na escola regular. A partir da PNEEPEI de 2008, há o investimento das ações políticas locais e de instância federal para que a educação especial possa garantir o acesso ao ensino para os estudantes com deficiência. Há uma proporção de menos de dois estudantes por professor, quando muito tendo essa situação em uma ou outra turma, pois a proximidade da quantidade de professor por aluno é bem próxima da relação 1x1.

No entanto, em 2015, com a publicação da LBI e o exposto na referida norma sobre o Profissional de Apoio Escolar, o programa Professor de Apoio-Abaetetuba/PA adequou o nome do cargo/função ao que preconiza a LBI (Ferreira, 2021). Somente em 2019 foi criado o cargo Profissional de Apoio Escolar pela Lei nº 529/2019, a qual declara no artigo 2º que esse profissional estará “[...] apoiando o professor regente na aprendizagem dos alunos com deficiência da rede pública municipal de ensino[...].” (Abaetetuba, 2019, não paginado). Com essa lei, a função de Profissional de Apoio legalmente poderia ser exercida com a escolaridade de ensino médio completo. Diferentemente à função do Professor Cuidador que deveria ser um especialista da educação especial e desempenhar funções de cuidador e de professor, a lei legitimou o Profissional de Apoio Escolar na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA a

exercer funções de cuidador tal qual está prescrito na LBI, mas também exercer ações de mediações pedagógicas:

[...] Art. 3º. O Profissional de Apoio Escolar, com formação mínima em Ensino Médio e curso de capacitação para a função será lotado nas turmas regulares onde houver estudante(s) com deficiência.

Parágrafo Único. Parágrafo Único (*sic*) - O Profissional de Apoio Escolar não é caracterizado como professor para os devidos fins de direito. (*sic*) e terá entre suas atribuições: Estimular a interação com os alunos da escola, traçando parceria com a comunidade escolar; Estimular a autonomia dos alunos público-alvo da Educação Especial no desenvolvimento de atividades de vida diária e práticas (alimentação, higiene e locomoção); Auxiliar nas atividades correlatas ao bem-estar do(s) aluno(s) público-alvo da Educação Especial, levando ao conhecimento da Unidade de Ensino fatos ou fatores externos ou internos que possam interferir no aprendizado, saúde ou convivência saudável do(s) referidos aluno(s)[...] (Abaetetuba, 2019, não paginado).

O texto reforça que o Profissional de Apoio Escolar não é professor, mas, segundo estudo de Ferreira (2021, p. 64), esse profissional também exercerá as adaptações de material pedagógico para a acessibilidade do ensino para o estudante com deficiência, sendo esse o “[...] mediador entre professor regular e aluno [...]”. Não fica esclarecido esse fato na lei municipal, e tão pouco a pesquisa de Ferreira (2021) ou outra legislação local menciona a interação do profissional de apoio escolar com o professor do AEE. Considerando que o Profissional de Apoio Escolar não é um especialista da educação especial e sim o professor do AEE, e considerando que o Programa Professor Cuidador contemplava a formação especializada e assessoramento presente em sala de aula comum, nas turmas onde havia estudante com deficiência matriculado, ainda que o professor estivesse em desvio de função para as funções de cuidador, o Profissional de Apoio passa a exercer o papel desse docente especializado, produz material pedagógico e media as ações em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem sem que essas atribuições lhe fossem conferidas como profissional especializado.

O artigo 5º da Lei nº 529/2019 é cópia fiel do texto da LBI a respeito da função exercida por esse profissional na escola. Mas, como já discutido nesta pesquisa de doutorado, a abordagem neoliberal da eficiência e da eficácia das políticas de serviço do Profissional de Apoio Escolar nas diferentes secretarias de educação tem tido desdobramentos influenciados a partir do texto da LBI e, com isso, tem favorecido diferentes realidades discursivas e não discursivas nos espaços escolares.

O professor tem a natureza técnica de ofício pedagógico legalmente instituída em sua função. A existência do Profissional de Apoio Escolar para auxiliar o professor naquilo que não é da natureza de sua função docente, mas que é pertinente ao auxílio com o estudante nos

cuidados pessoais nas atividades de locomoção/higiene/alimentação, é o que justifica o exercício dessa função, conforme expresso na LBI. São dois profissionais, duas naturezas de serviços distintos para se complementarem no que falta para a acessibilidade dos estudantes público da educação especial ao ensino da sala regular.

Todavia, embora comecem com ênfase em uma atividade ou outra para o serviço da educação especial, as políticas sobre os Profissionais de Apoio Escolar reforçam uma tendência de um profissional da educação estar em detrimento do outro para condicionar o serviço de qualidade ao estudante. Mesmo para os funcionários que precisam estar se sujeitando aos desvios de função para entrar no jogo neoliberal e se posicionarem como profissionais proativos, eficientes, em formação contínua na busca de novos saberes, a depreciação do serviço fica cada vez mais evidente com essas práticas analisadas até o momento no presente estudo.

É assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá também novas formas de controle (Foucault, 2013a, p. 119).

Fica cada vez mais evidente que o poder exercido sobre os Profissionais de Apoio Escolar, por meio da legislação que conduz suas condutas, reforça-se na condição desses próprios sujeitos se subjetivarem com a sua busca pelo conhecimento da educação especial, e acabam, assim, assujeitados às regras que os expõem ao serviço dessa modalidade de ensino.

Por isso nossa concordância com o pensamento do filósofo, pois, ou se extrai o saber que esses trabalhadores formam para se constituírem enquanto Profissionais de Apoio Escolar, ou esses se tornam objetos para o exercício da governamentalidade neoliberal para o controle social, tanto dos profissionais quanto do público da educação especial atendido por eles.

Por sua vez, localizada também no estado do Pará, a cidade de Castanhal possui Sistema Municipal de Educação, conforme apresenta seu PME (Castanhal, 2022), e seu Conselho Municipal de Educação foi criado pela Lei municipal nº 076/1992 (Cruz, 2020).

Antes da publicação da LBI, o Sistema Municipal de Educação de Castanhal/PA possuía no quadro de pessoal da educação especial, nas escolas municipais, o que a Lei nº 028/2012 determina: Professor de Libras, Tradutor e Intérprete Educacional de Libras, Professor Bilíngue, Professor de Educação Especial e, por fim, Instrutor de Braille (Castanhal, 2012).

O cargo de Professor da Educação Especial, conforme apresenta o anexo I da Lei nº 028/2012, apresenta como requisito mínimo “Curso de Licenciatura Plena e Curso de Especialização em Educação Especial e/ou Inclusiva ou Especialização em Atendimento

Educacional Especializado” para uma carga horária semanal de 20 (vinte) horas de trabalho (Castanhal, 2012, p. 19). Com uma remuneração de R\$ 742,00 (setecentos e quarenta e dois reais)¹⁷⁵, esse profissional é apresentado na lei com as seguintes atribuições:

[...] identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial; elaborar e executar plano de **atendimento educacional especializado**, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; **planejar em parceria com o professor titular ou regente, quando atuar como professor auxiliar nas turmas regulares da rede municipal de ensino**, as aulas, estratégias, recursos, metodologias e avaliações a serem adotadas para a melhoria da qualidade do ensino de dos alunos com deficiência, com transtorno globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Participar ativamente das atividades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula. Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino, na perspectiva do **trabalho colaborativo** e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o projeto político-pedagógico, com disponibilidade para atuar em Unidades de Ensino alternadas. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. Contribuir com o serviço de itinerância nas escolas do ensino regular que possuem alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Participar dos eventos promovidos pela Secretaria de Educação (Castanhal, 2012, p. 21, grifo nosso).

Destaca-se que as atribuições desse professor da educação especial, conforme nosso grifo na citação anterior, são para a atuação em dois ambientes distintos: SRM e sala de aula do ensino comum, quando respectivamente o professor desempenhar atendimento como professor

¹⁷⁵ No ano de 2012, até a publicação dessa lei, o valor do salário mínimo era de RS 619,21 (seiscentos e dezenove reais e vinte e um centavos). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/225064-salario-minimo-governo-atualiza-valor-para-r-622-em-2012>.

do AEE no contraturno na SRM ou desempenhar atendimento enquanto professor auxiliar no turno do ensino regular em parceria com o professor regente no contexto da sala de aula comum.

No entanto, com o entendimento da SME de Castanhal/PA sobre o Profissional de Apoio Escolar tratado na LBI, ocorre alteração da Lei nº 028/2012 pela Lei nº 005/2018, que também cria dois cargos como parte do quadro da equipe de atendimento aos estudantes público da educação especial, sendo o cargo de Profissional de Apoio Escolar - mediador e Profissional de Apoio Escolar - cuidador. Segue síntese dos cargos com a proposição da legislação municipal:

Figura 9 - Cargos criados para atendimento do público da Educação Especial em Castanhal/PA



Fonte: Favacho (2021, p. 79).

Na Lei nº 005/2018, segundo estudo de Cruz (2020), a criação dos cargos de Profissional de Apoio Escolar na função de mediador e na função de cuidador depreciou o trabalho exercido pelos profissionais:

[...] a legislação municipal revela uma total desvalorização da profissão docente, e intimida diretamente os profissionais que atuam em regime temporário neste município, que por conta da necessidade financeira veem-se obrigados a submeterem-se ao cargo de mediador, mesmo tendo consciência da sua desvalorização profissional. Assim sendo, a forma como a legislação foi elaborada, oportuniza pensar que o maior interessado na implementação da legislação, foi a própria gestão municipal, que por sua vez teve considerável diminuição na sua folha de pagamento com os profissionais da Educação Especial (Cruz, 2020, p. 79).

Conforme apresenta a pesquisadora na referida citação, a gestão da cidade de Castanhal/PA, não diferente da realidade dos outros municípios apresentados nesta tese de doutorado, absorve a compreensão da eficiência e da eficácia de se manter o atendimento dos estudantes com deficiência com custos financeiros reduzidos, ampliando a distribuição das atividades a serem executadas pelos Profissionais de Apoio Escolar. Ainda segundo pesquisa de Favacho (2021), a atuação do Profissional de Apoio Escolar -mediador na substituição do professor da educação especial na função de auxiliar, na prática, até o momento de realização do citado estudo, apresentava ausências de diretrizes da condução da mediação a ser exercida por esse profissional, uma vez que não era do grupo de magistério, da carreira docente, mas deveria fazer o trabalho antes realizado por um professor especializado, embora sua formação para atuação fosse a mesma exigida para a atuação de professor.

Nesse sentido, o quadro 18, a seguir, apresenta as alterações do cargo de professor da educação especial e as atribuições dos novos cargos criados, na distribuição da carga horária e requisitos mínimos para a investidura dos cargos e respectivos vencimentos base¹⁷⁶:

Quadro 18 - Novas atribuições no oferecimento dos serviços da Educação Especial em Castanhal/PA

CARGO: Professor de Educação Especial	CARGA HORÁRIA SEMANAL: 20h
	VENCIMENTO BASE: R\$ 1.227,67
REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES
Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e/ou Inclusiva ou Licenciatura plena em Educação Especial; ou Licenciatura Plena em quaisquer áreas com Pós graduação em Educação Especial e/ou Inclusiva ou Especialização em Atendimento Educacional	<input type="checkbox"/> Elaborar e executar o plano de desenvolvimento individualizado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; <input type="checkbox"/> Organizar o cronograma de atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncional; <input type="checkbox"/> Planejar em parceria com os demais professores, quando atuar nas turmas regulares da Rede Municipal de Ensino, as aulas, estratégias, recursos, metodologias e avaliações a serem adotadas para a melhoria da qualidade do ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; <input type="checkbox"/> Participar ativamente das atividades desenvolvidas em sala de aula, orientando os docentes quanto às estratégias, recursos, metodologias e avaliações a serem adotadas, para a melhoria da qualidade do ensino dos

¹⁷⁶ A referência do valor do salário mínimo no ato da publicação dessa lei era de R\$ 937,00 (novecentos e trinta e sete reais). Disponível em: <https://exame.com/economia/qual-o-historico-do-salario-minimo-no-brasil-e-o-que-e-aumento-real/>.

<p>Especializado ou Especialização em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educativo Especializado.</p>	<p>alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas em consonância com o projeto político pedagógico da instituição, na perspectiva de um trabalho inclusivo; <input type="checkbox"/> Colaborar na organização das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; <input type="checkbox"/> Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na turma de ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; <input type="checkbox"/> Promover articulação intersetorial na implementação de políticas públicas; <input type="checkbox"/> Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; <input type="checkbox"/> Promover o ensino e uso de recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, comunicação alternativa e aumentativa, informática acessível, sorobã, recursos ópticos e não ópticos, softwares específicos, códigos e linguagens, atividades de orientação e mobilidade, entre outros, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; <input type="checkbox"/> Participar da estruturação do projeto político pedagógico e/ou conselhos escolares da Unidade de Ensino; <input type="checkbox"/> Estabelecer um ambiente inclusivo, juntamente com os demais profissionais, através de orientações, atividades e ações; <input type="checkbox"/> Participar de seminários, cursos, reuniões e/ou outros eventos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, quando ofertado; <input type="checkbox"/> Ministrar palestras, cursos, minicursos, oficinas de formação continuada na área específica de sua formação para professores da Rede Municipal de Ensino, quando solicitado pela Secretaria Municipal de Educação; <input type="checkbox"/> Zelar pelo cumprimento da legislação do sistema educacional e pela conservação do patrimônio escolar; <input type="checkbox"/> Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética; <input type="checkbox"/> Realizar atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, quando necessário e/ou solicitado pela Unidade de Ensino ou pela Secretaria Municipal de Educação.
<p>CARGO:</p> <p>Profissional de</p> <p>Apoio Escolar- Cuidador</p>	<p>CARGA HORÁRIA SEMANAL: 30H</p>
	<p>VENCIMENTO BASE: R\$ 954,00</p>

REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES
<p>Formação em nível médio com curso de formação em Apoio Escolar (voltado para o atendimento de Pessoas com Deficiência), com carga horária de no mínimo 80h, promovido por instituição credenciada pelo MEC ou, promovido por Secretarias de Educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizar a recepção do(s) aluno(s) público-alvo da educação especial na escola; acompanhá-lo(s) até a sala de aula e, ao término das atividades, acompanhá-lo(s) até o portão da escola; <input type="checkbox"/> Dar assistência nas questões de mobilidade ao(s) aluno(s) com incapacidade total ou parcial nos diferentes espaços educativos, inclusive na transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e vice-versa; tendo cuidado quanto ao posicionamento adequado às condições do(s) aluno(s) com deficiência nas carteiras escolares; <input type="checkbox"/> Auxiliar, quando necessário, nas atividades de locomoção, higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal e alimentação, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. <input type="checkbox"/> Auxiliar os alunos público-alvo da Educação Especial nas atividades de alimentação, servindo-o(s) e permanecendo com o(s) mesmo(s) no local, quando necessário, até o final da refeição, em seguida realizar a higiene pessoal e encaminhá-lo(s) até a sala de aula; <input type="checkbox"/> Em caso de acidente, moléstia ou evento que indique a necessidade de atendimento médico, providenciar o imediato chamamento de socorro especializado, adotando as rotinas gerais de primeiros socorros recomendadas pelas autoridades de saúde, comunicando o fato à direção da Unidade de Ensino; <input type="checkbox"/> Utilizar luvas descartáveis, quando necessário, para higiene pessoal do(s) aluno(s); <input type="checkbox"/> Comunicar à direção da Unidade de Ensino, com 15 (quinze) dias de antecedência, a necessidade de aquisição de materiais para a higiene do(s) aluno(s) com deficiência, de modo a evitar-lhe qualquer constrangimento decorrente da falta de material de higiene; <input type="checkbox"/> Executar as orientações, destinadas ao Profissional de Apoio Escolar, contidas no plano de atendimento individualizado do(s) aluno(s), quando houver; <input type="checkbox"/> Permanecer durante o período de aula do(s) aluno(s) com deficiência dentro da sala, realizando suas funções e auxiliando o(s) aluno(s) com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares; ic) <input type="checkbox"/> Estimular a autonomia dos alunos público-alvo da Educação Especial no desenvolvimento de atividades de alimentação, higiene e locomoção, no contexto escolar; <input type="checkbox"/> Atuar de forma articulada com os professores público-alvo da Educação Especial, da sala regular, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto escolar; <input type="checkbox"/> Participar do planejamento pedagógico realizado pela Unidade de Ensino e/ou pela Secretaria Municipal de Educação;

	<input type="checkbox"/> Participar das formações continuadas voltadas para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial;
	<input type="checkbox"/> Preencher diariamente a Ficha de Rotina Diária, registrando todo o atendimento e as ocorrências diárias para o acompanhamento do(s) aluno(s);
	<input type="checkbox"/> Realizar atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial nos dias letivos e horários estabelecidos pela Unidade de Ensino;
	<input type="checkbox"/> Acessar a pasta documental do(s) aluno(s) com o objetivo de buscar informações sobre a deficiência do(s) mesmo(s), através de laudos, relatórios, plano de atendimento individualizado, entre outros;
	<input type="checkbox"/> Auxiliar nas atividades correlatas ao bem-estar do(s) aluno(s) público-alvo da educação especial, levando ao conhecimento da direção da Unidade de Ensino quaisquer fatos ou fatores externos ou internos que possam interferir no desenvolvimento do aluno;
	<input type="checkbox"/> Zelar pela conservação do patrimônio escolar;
	<input type="checkbox"/> Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética;
	<input type="checkbox"/> Na ausência do(s) aluno(s) público-alvo da Educação Especial na escola, o Profissional de Apoio ficará à disposição para o desenvolvimento de atividades com outros alunos público-alvo da educação especial. Na ausência desses alunos, colaborar com atividades correlatas, conforme orientação da gestão escolar.
CARGO:	CARGA HORÁRIA SEMANAL: 30H
Profissional de Apoio Escolar-Mediador	VENCIMENTO BASE: R\$954,00 (Acrescido 80% de gratificação de nível superior)
REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES
Licenciatura plena em Pedagogia com pós graduação em Educação Especial e/ou Inclusiva ou especialização em Atendimento Educacional Especializado ou especialização em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado.	<input type="checkbox"/> Realizar a recepção do(s) aluno(s) público-alvo da educação especial na escola; acompanhá-lo(s) até a sala de aula e, ao término das atividades, acompanhá-lo(s) até o portão da escola;
	<input type="checkbox"/> Dar assistência nas questões de mobilidade ao(s) aluno(s) com incapacidade total ou parcial nos diferentes espaços educativos, inclusive na transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e vice-versa; tendo cuidado quanto ao posicionamento adequado às condições do(s) aluno(s) com deficiência nas carteiras escolares;
	<input type="checkbox"/> Auxiliar, quando necessário, nas atividades de locomoção, higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal e alimentação, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência.
	<input type="checkbox"/> Auxiliar os alunos público-alvo da Educação Especial nas atividades de alimentação, servindo-o(s) e permanecendo com o(s) mesmo(s) no local,

	<p>quando necessário, até o final da refeição, em seguida realizar a higiene pessoal e encaminha-lo(s) até a sala de aula;</p> <p><input type="checkbox"/> Em caso de acidente, moléstia ou evento que indique a necessidade de atendimento médico, providenciar o imediato chamamento de socorro especializado, adotando as rotinas gerais de primeiros socorros recomendadas pelas autoridades de saúde, comunicando o fato à direção da Unidade de Ensino;</p> <p><input type="checkbox"/> Utilizar luvas descartáveis, quando necessário, para higiene pessoal do(s) aluno(s);</p> <p><input type="checkbox"/> Comunicar à direção da Unidade de Ensino, com 15 (quinze) dias de antecedência, a necessidade de aquisição de materiais para a higiene do(s) aluno(s) com deficiência, de modo a evitar-lhe qualquer constrangimento decorrente da falta de material de higiene;</p> <p><input type="checkbox"/> Estimular a interação com os alunos da escola, traçando parceria com a comunidade escolar;</p> <p><input type="checkbox"/> Executar as orientações, destinadas ao Profissional de Apoio Escolar, contidas no plano de atendimento individualizado do(s) aluno(s), quando houver;</p> <p><input type="checkbox"/> Permanecer durante o período de aula do(s) aluno(s) com deficiência dentro da sala, realizando suas funções e auxiliando o(s) aluno(s) com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares;</p> <p><input type="checkbox"/> Estimular a autonomia dos alunos público-alvo da Educação Especial no desenvolvimento de atividades de alimentação, higiene e locomoção, no contexto escolar;</p> <p><input type="checkbox"/> Atuar de forma articulada com os professores público-alvo da Educação Especial, da sala regular, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto escolar;</p> <p><input type="checkbox"/> Participar do planejamento pedagógico realizado pela Unidade de Ensino e/ou pela Secretaria Municipal de Educação;</p> <p><input type="checkbox"/> Participar das formações continuadas voltadas para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial;</p> <p><input type="checkbox"/> Preencher diariamente a Ficha de Rotina Diária, registrando todo o atendimento e as ocorrências diárias para o acompanhamento do(s) aluno(s);</p> <p><input type="checkbox"/> Realizar atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial nos dias letivos e horários estabelecidos pela Unidade de Ensino;</p> <p><input type="checkbox"/> Acessar a pasta documental do(s) aluno(s) com o objetivo de buscar informações sobre a deficiência do(s) mesmo(s), através de laudos, relatórios, plano de atendimento individualizado, entre outros;</p> <p><input type="checkbox"/> Auxiliar nas atividades correlatas ao bem-estar do(s) aluno(s) público-alvo da educação especial, levando ao conhecimento da direção da Unidade de Ensino quaisquer fatos ou fatores externos ou internos que possam</p>
--	--

	<p>interferir no aprendizado, saúde ou convivência saudável do(s) referido(s) aluno;</p> <p><input type="checkbox"/> Zelar pelo cumprimento da legislação do sistema educacional e pela conservação do patrimônio escolar;</p> <p><input type="checkbox"/> Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética;</p> <p><input type="checkbox"/> Na ausência do(s) aluno(s) público-alvo da Educação Especial na escola, o Profissional de Apoio ficará à disposição para o desenvolvimento de atividades com outros alunos público-alvo da educação especial. Na ausência desses alunos, colaborar com atividades correlatas, conforme orientação da gestão escolar.</p> <p><input type="checkbox"/> Atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;</p> <p><input type="checkbox"/> Auxiliar e mediar a realização de atividades escolares desenvolvidas no contexto escolar inclusive as atividades extraclasse, de modo a garantir o direito à educação aos estudantes que não realizam essas atividades com autonomia e independência;</p> <p><input type="checkbox"/> Permanecer durante o período de aula do aluno com deficiência dentro da sala, realizando suas funções e auxiliando o aluno com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares;</p>
--	--

Fonte: Adaptação da autora a partir de Castanhal (2018, p. 15, 17 e 18, grifo nosso).

Diante do que está exposto no quadro 18, ocorreu a extinção do professor de educação especial na função de professor auxiliar na sala comum, conforme era previsto na legislação municipal de 2012, ficando restrita a atuação desse professor a partir de 2018 ao atendimento em SRM. A LBI influenciou a tratativa da criação do cargo de Profissional de Apoio Escolar. E, ao que é observado pelas atribuições do cargo de Profissional de Apoio Escolar - cuidador, a Lei nº 005/2018 apresenta as atribuições desse profissional o mais próximo do que é discriminado pela LBI, se considerada a nomenclatura específica “cuidador”, embora haja o destaque na citação de que esse profissional deva atuar “[...] auxiliando o(s) aluno(s) com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares” (Castanhal, 2018, p. 15).

No entanto, na função do Profissional de Apoio Escolar - mediador, conforme apresentam os estudos de Cruz (2020) e Favacho (2021), os profissionais desempenham atividades pertinentes ao trabalho docente, sendo que a LBI define que não cabe ao Profissional de Apoio Escolar realizar as funções e técnicas de profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015c). Além disso, delega-se atribuições muito semelhantes aos profissionais na função de cuidador ou de mediador, sendo que a especificidade na atribuição do mediador surge quando

a lei define que cabe a esse Profissional de Apoio Escolar -mediador “**Auxiliar e mediar a realização de atividades escolares** desenvolvidas no contexto escolar inclusive as atividades extraclasse”, conforme destacado na citação do quadro 18. Ainda, em ambas as funções, o planejamento e as atividades de locomoção, alimentação e higiene são pertinentes.

Embora não exista mais o professor auxiliar, que deveria continuar realizando o assessoramento da educação especial em sala de aula comum, o atendimento educacional especializado para além da SRM, a função do profissional mediador permanece com as mesmas práticas, conforme dados obtidos na pesquisa de Cruz (2020, p. 81). Esse estudo apresenta discursos de Profissionais de Apoio Escolar- mediador em respostas a entrevista, neles sendo “[...] perceptível que os mesmos acabavam assumindo as responsabilidades acerca do acesso ao currículo por parte dos alunos com Deficiência, sendo esta, atribuição dos professores regentes e horistas [...]”, e ainda configurando uma segregação do professor da sala de aula comum na responsabilidade pelo ensino desse estudante.

Ainda que pela condição de contratos temporários, falta de realização de concurso público e evidências de assujeitamento dos sujeitos à condição de Profissionais de Apoio Escolar na formação de professores especialistas, com remuneração e carga horária distintas da carreira do magistério, e, por sinal, inferior aos valores de vencimentos e com extensão de jornadas de trabalhos, esses profissionais, entretanto, deparam-se com a amplitude concorrencial das vagas destinadas à “liberdade” de escolha entre participar ou não de um processo seletivo, e permanecer ou não no jogo neoliberal com um “emprego” para ter a liberdade de ser um consumidor na sociedade capitalista.

O sujeito tem a liberdade de escolher qual faculdade fazer, tem as melhores ofertas das empresas com cursos aligeirados para a formação de professores, porque, mesmo não atuando como docente, será com base nessa formação que sua liberdade de trabalhador remunerado o dará a liberdade oferecida pela governamentalidade neoliberal, sendo essa a arte de governar da sociedade capitalista.

No desenvolvimento das políticas de educação especial na oferta dos serviços dos Profissionais de Apoio Escolar, percebemos, por meio da análise da situação das SMEs expostas nesta seção, que há um deslocamento das condições do professor para o Profissional de Apoio Escolar, do docente para o serviço técnico, passando por contenção de gastos, redistribuição de tarefas, precarização do trabalho docente, ainda que a Lei nº 13.146/2015 trate discursivamente que o Profissional de Apoio Escolar não deva exercer atividades relacionadas ao trabalho docente.

Podemos ainda citar outras secretarias à análise da interpretação dada à LBI na produção de discursos de suas políticas de educação especial sobre a oferta dos serviços dos Profissionais de Apoio Escolar, como ocorrências das atribuições desses profissionais com base na legislação federal no município de Contagem/MG, que discursa: “O Profissional de Apoio deve atuar de forma articulada com os professores da Educação Especial, da sala de aula comum, da Sala de Recursos Multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola” (Contagem, 2017, não paginado). Também acerca do Profissional de Apoio Escolar em Venda Nova do Imigrante/ES, que tem entre as atribuições “Ajudar na confecção de jogos e tecnologias assistivas” (Venda Nova do Imigrante, 2016, p. 24).

Em Açailândia/MA, por exemplo, reincidentem as condições de validação de títulos em processos seletivos valorizando a formação do magistério, mas estabelecendo como requisito mínimo o ensino médio e, também, pontuação para curso de primeiros socorros com, no mínimo, 60 (sessenta) horas de duração para o cargo de Profissional de Apoio Escolar (Açailândia, 2020). Também, conforme o estudo de Lopes, Mariana (2018), que apesar de não identificar os municípios pesquisados nos estados da Bahia e São Paulo, apresentou como resultados o envolvimento do terceiro setor no fornecimento do serviço dos Profissionais de Apoio num dos municípios paulistas pesquisados, bem como o serviço ofertado por estagiários, considerando que, nos municípios baianos, um deles não apresentava a garantia do serviço no PME. De forma geral, a pesquisadora apresenta uma depreciação do serviço prestado por esses profissionais, reforçando a precarização do trabalho realizado no atendimento aos estudantes com deficiência e na desvalorização desses profissionais diante das políticas desses municípios pesquisados nos dois estados citados.

Depois de analisarmos as práticas discursivas e não discursivas das políticas de serviço do Profissional de Apoio Escolar, utilizamos do pensamento do filósofo para concluir nossas análises sobre essas políticas enquanto serviço da educação especial:

[...] finalmente, o que se chama “prática discursiva” pode ser agora precisado. Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 2008a, p. 133, grifo do autor).

Enfim, foi possível perceber que, ao mesmo tempo em que, na elaboração do discurso das políticas da educação especial sobre oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, as políticas das SMEs analisadas nesta seção apresentam suas práticas discursivas, engendram nas práticas não discursivas aquilo que não está nos enunciados de seus discursos, materializando na governamentalidade neoliberal a junção dos papéis entre o pedagógico e o assistencial na escola. Assim, suprime-se a prática do assessoramento do professor especializado da educação especial em sala de aula comum, junto com o professor regente, daquilo que seria uma prática colaborativa ou de bidocência, para que o Profissional de Apoio Escolar possa fazer esse serviço que não lhe cabe, ou simplesmente atribuir ao professor especializado as funções delegadas ao Profissional de Apoio Escolar.

Como disse o filósofo, não podemos confundir as práticas discursivas com os desejos. Mas foi possível analisarmos que os desejos dos sujeitos em atuar na condição do que não são, ou na suposição do que precisam fazer para serem como um empreendedor de si na função que estejam exercendo em seu trabalho, fazem dos Profissionais de Apoio Escolar seres históricos marcados numa determinada política, com determinada função enunciativa, que varia de região e de interesses econômicos, mas sempre alicerçados nos moldes dos interesses neoliberais das políticas públicas educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em Educação concentrou-se como estudo de cunho qualitativo, com abordagem crítica analítica-documental, intitulada “Lei Brasileira de Inclusão: a (des)configuração dos Profissionais de Apoio Escolar nas políticas de educação especial”.

O objetivo central da pesquisa consistiu em analisar como os enunciados da LBI se desdobram sobre as políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar, a partir de 2016, na perspectiva do Estado neoliberal em secretarias municipais de educação.

Para a coleta de dados, foram utilizados dois caminhos metodológicos: o levantamento do referencial bibliográfico e análise documental, cujo tratamento dos dados coletados foi simultaneamente desenvolvido por meio da discussão teórico-metodológica a partir dos estudos de Michel Foucault, com utilização de conceitos-ferramentas como discurso, governamentalidade, biopolítica e racionalidade de Estado neoliberal pelo viés dos estudos do campo genealógico do filósofo, desconstruindo discursos acerca do objeto de pesquisa, investigando “[...] aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 17). Utilizou-se também do Contexto de Influência a partir da abordagem do Ciclo de Políticas do pesquisador Ball para o tratamento dos dados coletados por meio do levantamento do referencial bibliográfico e análise documental referente à primeira etapa de investigação, o que possibilitou a percepção das influências das políticas internacionais na elaboração da LBI e desta sobre as políticas locais sobre a oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar.

A primeira etapa de levantamento de dados e suas análises nesta pesquisa teve como objetivo específico analisar como se constituiu o processo de elaboração da LBI no envolvimento de fatores socioeconômicos e de seus atores, para sua efetivação enquanto dispositivo legal na pretensão da consolidação dos direitos das pessoas com deficiência na vertente do Estado neoliberal. Como processo de uma pesquisa de abordagem crítica, as análises dos dados coletados nessa fase do estudo utilizaram de conceitos-ferramentas como liberdade, exame, relações de poder e saber pela condução dos estudos de Foucault e também com a sustentação da abordagem de Ball com o ciclo de políticas, com ênfase no conceito de contexto de influência na elaboração da produção de discursos da LBI.

As políticas de inclusão, embora caracterizadas por movimentos sociais, por parlamentares e por órgãos internacionais como a ONU como necessárias e promissoras no

tocante às igualdades e redução das diferenças sociais, são estratégias de biopolítica para “gerenciar riscos causados [...] pela anormalidade” (Lockman, 2013, p. 130), uma vez que o Estado neoliberal precisa agir na governamentalidade, ou seja, governar a população, por meio do discurso da inclusão, para que todos fiquem sob controle.

Por meio da LBI, foi possível perceber que interesses, desde sua ideia primordial enquanto PL baseado antes pelos modos da CDPD no tratado com a ONU para a promoção das pessoas com deficiência na condição de igualdade social sem, antes disso, considerar as condições das diferenças de cada um na limitação que a classifica como pessoa com deficiência, permearam discursos que emblemaram a participação de todos nas atividades sociais. Para tanto, conforme estudos do contexto de influência da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, foi possível perceber que os trâmites da elaboração da LBI percorreram sempre enviesados por interesses do discurso neoliberal de incluir as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, nas vias de acesso das políticas públicas para efetivação da cidadania plena desses sujeitos que precisam ser autônomos e produtivos.

Essa condição da governamentalidade sobre a população com deficiência propicia ao Estado neoliberal conhecimento sobre a territorialidade, gerenciamento de riscos e permanente avaliação das condutas para, por meio dos dispositivos legais, incluírem e excluírem os sujeitos no fluxo social, e, assim, abrir uma possibilidade maior de potência lucrativa com esse movimento da in/exclusão, uma vez que os agenciadores da CDPC são peças fundamentais da movimentação do capitalismo, considerando que foi por influência da CDPC que a LBI foi pensada e produzida.

Considerando as diferentes curvas de normalidades dentro do gradiente da deficiência e da inclusão desses estudantes no espaço escolar e no acesso ao ensino, tal como houve a discussão da LBI entre o discurso da avaliação médica e o discurso da avaliação biopsicossocial, observa-se o controle pela seguridade dessa população avaliada para se obter direitos entre si na condição de uma avaliação que determina as curvas de normalidades, ou seja, quem é pessoa com deficiência, quem não é e, nessa esfera, no âmbito escolar fará jus à fruição do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar.

Até mesmo o discurso da justiça social de que a LBI possa despertar para o contexto de uma conquista legal para o movimento da inclusão das pessoas com deficiência, pois não há neutralidade nos discursos (Foucault, 2008a), e, conforme apresentado ao longo da quarta seção desta pesquisa, a LBI apresentou vários momentos de defesas de discursos de sujeitos, ora autores de seus enunciados, ora reprodutores do que ouviram para produzi-la, sempre empenhados nos interesses das políticas internacionais que vislumbram o desenvolvimento de

uma sociedade mais produtiva, mais concorrencial e mais eficiente no desempenho do papel de seus consumidores.

Para o segundo momento, o foco da discussão da pesquisa concentrou-se nos dois objetivos específicos, a saber: identificar quais os discursos das políticas de educação especial são produzidos, a partir dos enunciados da LBI, que se configuram como influências acerca do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar enquanto fator emergente ao atendimento dos estudantes com deficiência; analisar as práticas discursivas e não discursivas de políticas de educação especial quanto ao serviço dos Profissionais de Apoio Escolar em diferentes secretarias municipais de educação enquanto estratégia biopolítica da racionalidade do Estado neoliberal na produção de mecanismos de subjetivação desses profissionais, a partir dos enunciados da Lei nº 13.146/2015, bem como a precarização do serviço prestado por esses profissionais aliado ao poder exercido pelo controle dos corpos “deficientes”.

A análise dos dados para responder aos objetivos propostos, como apresentados no parágrafo anterior, fundamentou-se também no estudo do Ciclo de Políticas sob o viés dos contextos de produção de texto e do contexto das práticas das políticas de atuação dos Profissionais de Apoio Escolar nas SMEs pesquisadas. Foram examinadas as diferentes dimensões e facetas que essas políticas exercem na realidade escolar, mas que, por si só, não garante a acessibilidade ao saber escolarizado no âmbito escolar, nem o bom desenvolvimento dos estudantes com deficiência, se não forem consideradas as alterações ou adequações no currículo, na organização e no funcionamento da escola. Assim, poderá haver uma interface dessas políticas com outras políticas educacionais em favorecimento da valorização dos profissionais da educação, sobretudo dos Profissionais de Apoio Escolar na função a qual devem exercer em harmonia com o trabalho pedagógico desenvolvido com o corpo docente devidamente especializado para as demandas a esse público.

Considerando o referencial teórico utilizado, a inclusão é uma invenção contemporânea e as políticas de educação especial na oferta do serviço de Profissionais de Apoio Escolar são invenções necessárias para dar o suporte ao discurso da inclusão no espaço escolar. Nesse sentido, prosseguimos com o estudo na perspectiva de que a escola é o local de racionalidade neoliberal para o controle da população e, por isso, todos precisam ter acesso a ela.

Considerando o que a LBI definiu como Profissional de Apoio Escolar em seu artigo 3º, inciso VIII, sem estabelecer os critérios de sua formação, essa lei entrou em contraposição ao que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 já previa a respeito do de serviço de apoio especializado: seu artigo 8º apresenta um profissional especializado no suporte ao professor da sala do ensino comum. No entanto, com toda a genealogia da oferta do serviço dos Profissionais de Apoio

Escolar, feita a partir do contexto das políticas de educação especial, é notório o reforço dos discursos das políticas e legislações, a partir de meados dos anos 2000 do século XX, quando houve uma ênfase na atuação do professor especializado em SRM, em detrimento do atendimento junto ao professor regente em sala de ensino regular com estudantes público da educação especial.

Tal situação, já em contrassenso com a legislação sobre a educação especial variando a atuação do atendimento dos estudantes, público da educação especial, valorizando os atendimentos no contraturno, como o AEE, e deixando os serviços de apoio em sala de aula comum em defasagem no discurso, propiciou às secretarias municipais de educação o leque de entendimentos sobre a elaboração de discursos voltados para o serviço efetivo de especialistas para a sala de aula no ensino comum no atendimento dos estudantes da educação especial.

Embora seja um serviço da educação especial nos textos legais, o Profissional de Apoio Escolar, à luz da primeira parte da definição da LBI, no artigo 3º, inciso VIII, é o profissional que auxilia o estudante com deficiência nas ações de higiene, alimentação e locomoção. Mas, na segunda parte, o dispositivo legal define que esse profissional deve auxiliar em todas as atividades escolares que sejam necessárias com esse estudante, sem, entretanto, exercer “[...] as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015c, não paginado), como apresentado na terceira parte de seu enunciado.

No entanto, a forma materializada dos discursos das políticas locais das secretarias municipais de educação, analisadas nessa pesquisa, mostra que, dependendo dos custos e da forma autônoma de estruturar essas políticas, o serviço da educação especial acaba não estando atrelado ao público com deficiência, da natureza aos atendimentos desses estudantes.

Isso ocorre não só pela atuação desses profissionais, pela formação ainda generalizada e indefinida tratada a partir da LBI, mas pelas condições de uma esfera micropolítica que precisa ainda ser investida de profundidade e propriedade para atender as demandas que o público da educação especial apresenta, por meio da atuação de profissionais qualificados para atendê-los num espaço adequado às suas demandas (aspectos de estrutura predial; quantidade de estudantes no ambiente de sala de aula; recursos materiais específicos para o tratamento didático com esses estudantes e etc.).

A partir desse conflito de desejos entre práticas discursivas e não discursivas da LBI sobre a atuação desse Profissional de Apoio Escolar, as diferentes secretarias municipais de educação evidenciaram fortes influências dessa situação na elaboração de seus discursos na produção dessas políticas locais de oferta desse serviço, como apresentado na quinta seção desta tese.

Nesse contexto, dos 11 (onze) municípios pesquisados sobre a produção de políticas de educação especial na oferta dos serviços de Profissional de Apoio Escolar em sala de aula do ensino comum aos estudantes com deficiência, 10 (dez) deles com sistema de ensino próprio e todos com a publicação de seu PME, apresentaram influências do discurso neoliberal na atuação dos profissionais que prestam esse serviço nas escolas, bem como discordâncias entre as práticas discursivas e não discursivas dessas políticas, além das indefinidas denominações do Profissional de Apoio Escolar nos textos dos PMEs.

Pela autonomia pertinente aos municípios, as SMEs de Santa Luzia e Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, as SMEs de Itaboraí e Porto Real, no estado do Rio de Janeiro, as SMEs de Dourados e Maracaju, no estado de Mato Grosso do Sul, as SMEs de Abaetetuba e Castanhal, no estado do Pará, e as SMEs de Maceió/AL e Massaranduba/SC possuem sistema próprio de ensino e, ainda assim, apresentaram uma nova (des)configuração ao que já se tinha na prestação desse serviço da educação especial antes da publicação da LBI, diante do que passaram a ofertar após a publicação da lei. Isso provocou o mesmo tipo de desencadeamento das práticas discursivas e não discursivas da política local da SME do município de Uberlândia, o único a não ter o seu sistema próprio de ensino.

Diante do que foi exposto quanto às políticas das secretarias de educação supracitadas, nelas, identificou-se a (des)configuração do Profissional de Apoio Escolar pelo que os municípios dispunham antes da LBI, ou mesmo na ausência desse serviço, para aquilo que seria a função de dois profissionais distintos: o professor da educação especial em sala de ensino comum na prática do assessoramento ao professor regente e aos estudantes público da educação especial, e o Profissional de Apoio Escolar para as funções restritas ao auxílio da locomoção, higiene e alimentação desses estudantes e em “todas as atividades que se fizerem necessárias”, exceto atividades de profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015c, não paginado). Desse modo, percebeu-se a pontualidade das ações neoliberais, sobretudo naquilo que poderia ser mais eficiente e eficaz na questão econômica para a manutenção desse serviço na rede de educação básica: manter um profissional realizando a função de dois. Isso se materializa de duas maneiras: ou tem-se a função do professor de apoio (professor da educação especial) realizando as atividades inerentes à sua função docente e também as tarefas destinadas ao Profissional de Apoio Escolar no que se refere às atividades de vida diária, como alimentação, higiene e locomoção, ou tem-se o Profissional de Apoio Escolar na maneira inversa, atuando na sua função e nas práticas de mediação escolar, substituindo o professor da educação especial naquilo que lhe cabe enquanto professor especializado.

Há uma grande barreira em manter o discurso da atuação dessa função Profissional de Apoio Escolar conforme uma unidade na CBO. Se considerada a formação de professores com nível médio, a categorização seria no código 3311, porém este relaciona-se à função docente, o que levaria a todos os direitos da classe, naturalmente. Por sua vez, o Profissional de Apoio classificado no código 5162 da CBO diz respeito ao profissional que está fora do contexto de direitos da classe docente, pertencendo à categoria dos profissionais cuidadores de crianças, de adultos ou idosos; pajens. Acrescida do dígito 5 (cinco), essa função passa a se configurar como “babá”, conforme está na CBO o código 5162-5 (Relatório, 2022, p. 51).

Constatou-se que na SME de Uberlândia/MG, até 2017, atuavam Professores de Apoio (sem exigência da formação específica em educação especial), e ainda havia Profissionais de Apoio ocupantes do cargo de educador infantil para auxílio das atividades diárias. Depois da publicação da LBI, foi criado no município de Uberlândia, a partir de 2019, o cargo Profissional de Apoio Escolar, e esse passou a exercer a função antes feita pelo Professor de Apoio e, também, suas funções conforme descritas na lei federal.

Em Santa Luzia/MG, embora antes da LBI e mesmo no PME não houvessem as discriminações para a atuação da função do Profissional de Apoio Escolar, a partir de 2017, mesmo sem a criação do cargo, esse profissional passou a ter uma exigência de formação docente a nível médio ou estudantes do curso de Pedagogia. Porém, a partir de editais mais atualizados, essa formação exigida passou a ser de estudantes de cursos de graduação a partir do 5º período do curso de Pedagogia. Em contrapartida, no estudo de Silva (2019), os depoimentos dos Profissionais de Apoio Escolar revelam a atuação da função de docente e das atribuições inerentes ao cargo conforme previstas na LBI.

Quanto ao que foi observado durante as análises da política de educação especial na oferta do serviço do Profissional de Apoio na SME de Dourados/MS, verificou-se que até 2012 esse serviço era realizado por “professor auxiliar” em sala de aula comum, junto ao professor regente de sala, e de estagiário, para cuidar mais especificamente das atividades de cuidados pessoais com o estudante com deficiência. A partir de 2013, esse serviço unifica essas funções com a atuação do Apoio Educacional- Monitor. Novas mudanças a partir da publicação da LBI são constatadas na função do cargo Professor Mediador de sala de aula, o qual, por sua vez, em 2022 passa a ser denominado Professor de Apoio Pedagógico da Educação Especial, com funções inerentes à prática docente e, também, as atribuições destinadas ao Profissional de Apoio Escolar apresentadas na LBI.

Semelhantemente ao ocorrido em Dourados/MS, na SME de Maracaju/MS a função de Professor de Apoio tem suas modificações coerentes às demandas da economia. Essa função é

citada no PME em 2015, mas a regulamentação surgiu em 2017, com as funções do Professor de AEE na SRM, do Professor de Apoio Pedagógico Especializado para atuar em sala de aula comum no assessoramento enquanto serviço da educação especial, além da oferta dos cuidadores (Profissionais de Apoio Escolar) para o auxílio na higiene, locomoção e alimentação dos estudantes, público da educação especial. No entanto, nas orientações normativas da SME de Maracaju/MS, há a previsão de que, na falta dos Profissionais de Apoio Escolar (cuidadores), o Professor de Apoio Pedagógico Especializado deve fazer o serviço desses outros profissionais.

Já na SME de Belo Horizonte/MG, a função antes denominada em 2014 como Monitor de Apoio à Inclusão atendia apenas aos estudantes com TEA. A partir de 2016, a publicação do PME não garantiu ainda as diretrizes desse serviço nessa função, nomeando o serviço de forma mais genérica prestado por “auxiliares de apoio” (Belo Horizonte, 2016, não paginado). Esse serviço atendido pelos Monitores de Apoio à Inclusão, segundo estudo de Boaventura Júnior (2019), exige apenas a formação de conclusão do ensino médio para atuar em sala auxiliando os professores com estudantes, público da educação especial.

A SME de Itaboraí/RJ, por sua vez, conforme apresenta o estudo de Bragança (2019), utiliza a nomenclatura Professor Mediador, cuja atuação para atender às exigências da Lei nº 12.764/2012 (Lei do TEA) envolve a docência e, também, os cuidados, mas somente para estudantes com TEA. A partir de 2021, o município de Itaboraí/RJ faz contratação de “mediadores”, sem o uso da palavra “professor” adjunto como expressão do cargo, para atuar junto aos estudantes com deficiência. Tem-se o cargo Agente Educativo de Creche que, em 2022, passou a fazer parte do plano de cargos e carreiras no grupo de Apoio Técnico Educacional. Porém, ainda não foi criado o cargo de mediador, o que pode não ocorrer, uma vez que ambos os cargos têm mesma exigência de formação para atuação (curso Normal – Magistério), com cargas horárias distintas um de outro.

Forma bem desconexa também é a atuação da prestação do serviço do Profissional de Apoio Escolar no município de Porto Real/RJ, diante do que foi previsto em seu PME com denominações variadas entre “profissionais de apoio ou auxiliares” como também “professor auxiliar” (Porto Real, 2022, p. 15-16). A partir de 2022, esse município divulgou vagas para essa atuação a ser ocupada por estagiários, tendo esses a responsabilidade com as ações de cuidados e mediações pedagógicas junto ao estudante com deficiência.

Até 2017, na SME de Massaranduba/SC, existia o atendimento do segundo professor em sala de aula para o auxílio com estudantes público da educação especial, segundo pesquisa de Riegel (2020). No entanto, a partir de 2018, ficou assegurada por meio de resolução a

contratação de estagiários para atuar como Profissionais de Apoio Escolar, serviço esse que passa a ser ofertado por meio das alterações das atribuições do cargo de Auxiliar de Sala, sendo bem criteriosa a seleção do atendimento do público eleito para receber esse atendimento, segundo orientações legais do município.

Situação bastante semelhante se apresenta na SME de Maceió/AL, que até 2016 possuía o Auxiliar de Sala, cujas referências no PME de 2015 foram feitas por meio denominações de cuidadores para a higiene, locomoção, alimentação e primeiros socorros dos estudantes. Em 2021, esse cargo sofre alterações nas suas atribuições, aproximando suas demandas, além dos cuidados básicos quanto às atividades de vida diária do estudante público da educação especial, também a atividades voltadas ao conhecimento da educação especial, mediações pedagógicas orientadas pelo professor de AEE, professor regente e coordenadores pedagógicos. Conforme ainda a pesquisa de Barbosa (2018), há relatos de Profissional de Apoio Escolar em acreditar que sua função poderia ser desempenhada por outros profissionais, visto que ela, enquanto Profissional de Apoio Escolar, também desempenhava funções de docente, o que não lhe cabe segundo atribuições do cargo quanto ao que determina a LBI.

Não diferente nos municípios de Abaetetuba e Castanhal, no estado do Pará, esse cargo Profissional de Apoio Escolar também sofreu mudanças, se comparadas as atribuições dos profissionais antes e depois da publicação da LBI.

Na SME de Abaetetuba/PA, desde 2009 havia a atuação do professor cuidador que fazia o auxílio em sala de aula com estudantes público da educação especial. A partir de 2019, ocorreu a criação do cargo Profissional de Apoio Escolar que, conforme legislação, deve atuar com os cuidados básicos e a mediação pedagógica com o estudante com deficiência.

Na SME de Castanhal/PA, de 2012 a 2017, esse serviço era realizado por professor da educação especial, o qual tinha dois espaços de atuação: a sala de ensino comum, enquanto professor auxiliar; a SRM, enquanto professor do AEE. Nas atribuições desse cargo, não estava delegada assistência quanto às atividades de auxílio à higiene, locomoção ou alimentação dos estudantes que requeriam esse tipo de serviço. A partir de 2018, foram criados dois novos cargos: Profissional de Apoio Escolar - Mediador e Profissional de Apoio Escolar - Cuidador. Nesse novo tipo de atendimento, o assessoramento do professor da educação especial em sala de aula passou a não ser mais realizado de forma predominante, restringindo-se ao espaço da SRM, com o AEE no contraturno da escolarização do estudante público da educação especial. A diferença entre essas atividades estava na exigência da formação inicial, em que o Profissional de Apoio Escolar- Cuidador necessita apresentar um curso de ao menos 80 (oitenta) horas para atendimento de estudantes com deficiência e do outro, Mediador, a formação em

Pedagogia com especialização na educação especial ou áreas afins, com acréscimo de 80% (oitenta por cento) nos vencimentos em relação ao cargo de Cuidador, tendo ambos a mesma carga horária e não sendo do quadro de magistério.

Os municípios pesquisados e os trâmites de percurso dos contextos de influência, de produção de textos e contexto das práticas dessas políticas locais, a partir do cume principal que foi a trajetória da LBI, também analisada nesta pesquisa pela abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball, alinhando-a nas discussões com os conceitos-ferramentas dos estudos de Michel Foucault, possibilitam novas reflexões para a continuidade da produção científica acerca da temática da tese.

Considerando todo esse panorama apresentado e analisado ao longo desta pesquisa sobre as políticas de educação especial na oferta do serviço do Profissional de Apoio Escolar, ao se pensar nas relações biopolíticas e na governamentalidade neoliberal tratadas por essas políticas sobre a população profissional almejada aos fins de seus interesses econômicos sobre um discurso dos interesses da inclusão e acessibilidade do saber escolarizado aos estudantes com deficiência, abordamos o pensamento do filósofo.

Estado nada mais é que efeito, o perfil, o recorte móvel de uma perpétua estatização, ou de perpétuas estatizações, de transações incessantes que modificam, que deslocam, que subvertem, que fazem deslizar insidiosamente, pouco importa, as fontes de financiamento, as modalidades de investimento, os centros de decisão, as formas e os tipos de controle, as relações entre as autoridades locais, a autoridade central, etc. Em suma, Estado não tem entranhas, como se sabe, não só pelo fato de não ter sentimentos, nem bons nem maus, mas não tem entranhas no sentido de que não tem interior (Foucault, 2008b, p. 106).

Não importa para o Estado se anteriormente à LBI o sujeito era um professor e depois virou um Profissional de Apoio Escolar; não importa se antes havia um especialista, com formação, em sala de aula auxiliando o professor regente e agora esse mesmo sujeito existe em alguns municípios, mas para fazer mais de um serviço de forma a conter gastos. Não importa isso para o Estado. Pode ser uma questão de maior relevância para a atuação desse profissional a sua formação qualificada para atender às especificidades dos estudantes com deficiência. Mas não é a única relevante a ser considerada, pois há elementos outros que implicam no atendimento com possibilidade de inclusão escolar que possam viabilizar um melhor atendimento a esses estudantes e considerar também melhores condições de trabalho para esses profissionais.

Outros municípios possuem o profissional sem formação, mas exercendo a função técnica do Profissional de Apoio Escolar. No engajamento da citação anterior do filósofo, nas fontes de financiamentos e investimentos, o Estado produz seus discursos nas relações locais, centrais, e na dimensão dos micropoderes atua em suas entranhas, pois, na produção das políticas apresentadas neste texto, o professor exerce as funções docentes e também as do Profissional de Apoio Escolar, porque supostamente tem a “qualificação” para esse serviço, tem seu empreendimento para tal atuação e tem a liberdade de não fazer a escolha de ser livre ao desemprego ou livre à sujeição de sua conduta docente precarizada.

Nesse processo, o Estado continua nutrindo na sociedade a perspectiva de oferta de um serviço que, de fato, contribui com assertividade na ampliação das condições de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. A sociedade não tem acesso a informações dessa natureza, de que não há zelo pela qualificação e condições de trabalho para o Professor de Apoio, enquanto um serviço da educação especial a ser ofertado. Qualquer pessoa pode ser Profissional de Apoio Escolar, deixando obscuro o fato de que um estudante público da Educação Especial que requer esse serviço possui demandas que, para serem atendidas assertivamente, requerem conhecimentos específicos relacionados aos fatores pedagógicos e da área da Educação Especial, o que não é um simples trabalho do Profissional de Apoio Escolar para auxílio de locomoção, higiene e alimentação, mas um trabalho complexo, de assessoramento pedagógico de um profissional especializado.

Ainda, concluindo as análises dos dados apresentados no decorrer desta pesquisa, contribuindo com a paridade entre liberdade e segurança, viver sob a governamentalidade neoliberal é condicionar a população ao consumismo da liberdade que o neoliberalismo fabrica.

A nova razão governamental necessita portanto de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade. Consome liberdade, ou seja, é obrigada a produzi-la, é obrigada a organizá-la. A nova arte governamental vai se apresentar portanto como gestora da liberdade, não no sentido do imperativo “seja livre”, com a contradição imediata que esse imperativo pode trazer. Não é o “seja livre” que o liberalismo formula. O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha liberdade de ser livre (Foucault, 2008b, p. 86- 87).

Essas são algumas das realidades postas sobre autonomia que estados e municípios têm para legislar sobre as políticas dos serviços da educação especial na oferta dos Profissionais de Apoio Escolar. Essa é a liberdade imposta pelo jogo da inclusão de fazer parte do time consumidor, de participar das partidas concorrenciais, de promover investimentos no sujeito

homo economicus e produzir governamentalidades sobre o perfil desses trabalhadores assujeitados às regras desse jogo.

Se é a escola um local onde o mínimo de gerenciamento do Estado faz a governamentalidade, as técnicas de governo nela empregadas por meio das políticas de inclusão são formas de conduzir a conduta dos estudantes com ou sem deficiência num mesmo espaço. Por isso, atribuímos a importância da pesquisa em investigar o desdobramento dos enunciados da LBI quanto ao Profissional de Apoio para os estudantes com deficiência no suposto papel da escola contemporânea, que é de formar sujeitos competentes e com habilidades para o mercado, para o consumo e para a participação concorrencial em sociedade.

Quando a atuação desse profissional é dada como emergente dentro dos serviços da educação especial, é necessário investigar se não está atrelado aos interesses da arte de governar pelo Estado. Essa arte neoliberal de governar a educação absorve a racionalidade política para governar a população. Produz subjetividades características do sujeito *homo economicus* que cada vez mais se aperfeiçoa para contribuir com a precarização do trabalho docente, valorizando a atuação da polivalência, eficiência e eficácia apresentadas nas produções das políticas de educação especial na oferta do serviço dos Profissionais de Apoio Escolar.

Esta pesquisa proporcionou formas variadas de se pensar a subjetivação dos Profissionais de Apoio Escolar, tencionando as realidades políticas discursadas e possibilitando novos olhares ao nosso problema de investigação, dada a genealogia dos discursos produzidos desde o processo de constituição da LBI até a sua publicação enquanto lei e as variantes condicionadoras de discursos das políticas locais sobre a atuação do Profissional de Apoio Escolar, tomadas essas como potenciais de produção de subjetividades desses profissionais.

Por fim, confirmou-se a tese desta pesquisa: o discurso neoliberal alimenta as políticas de educação inclusiva, criando e disseminando regras do jogo que fomentam o *homo economicus*, precarizando a profissão docente, aqui expressa na figura do Professor de Apoio no serviço da educação especial, desconsiderando as demandas específicas e a qualificação necessária para atendê-las na perspectiva da formação integral do ser humano. O Profissional de Apoio Escolar que a LBI apresenta contribui para essa precarização do trabalho pedagógico, uma vez que aborta o docente especializado da educação especial no assessoramento da sala de aula comum aos estudantes com deficiência para garantir a presença do profissional subjacente à carreira docente. Nesse processo, os dispositivos de saber e poder são distribuídos livremente na sociedade para consolidar esse discurso no contexto social, cultural, político e econômico contemporâneos.

Nesse contexto, esta pesquisa contribui com novas reflexões sobre produções de políticas dos serviços da Educação Especial para a Educação Básica, considerando que o serviço de apoio escolar precisa ser atendido no âmbito da sala de aula comum, bem como na sala de recursos multifuncionais. No entanto, é necessário que essas políticas enfatizem a compreensão de um serviço amplo prestado na modalidade da Educação Especial, uma vez que o estudante com deficiência requer especificidades para seu atendimento esperadas que sejam cumpridas com assertividade pedagógica.

O presente estudo apresentou análises diante dos textos, das leis e documentos legais publicados acerca da atuação dos Profissionais de Apoio Escolar. Sabemos que por si só não há somente esse lugar de fala, dos enunciados das diferentes políticas municipais produzidas para a condução das condutas desses profissionais enquanto sujeitos, mas foi a instrumentalização, *a priori*, dada como objetivo, os registros dos documentos legais que constituíam o objeto desta pesquisa.

Destarte, há os saberes decorrentes das experiências dos próprios Profissionais de Apoio, dos estudantes com deficiência e das famílias, que podem ser constituídos como novos objetos de pesquisas para o prosseguimento do que esta tese buscou nas suas inquietações.

Assim, ao atuar na função de cuidador, restringindo-se ao que a LBI configura como o profissional que auxilia o estudante na locomoção, higiene e alimentação, não cabe ao Profissional de Apoio Escolar atuar nas ações pedagógicas de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares.

Essa é uma tarefa conjunta, não de responsabilidade desta tese, mas a partir dela e com ela, por exemplo, provocar reflexões de que ainda há extravios de possibilidades no terreno da filosofia jurídica liberal, tomando como elemento os direitos das pessoas com deficiência na função social e econômica, os quais podem condicionar, pelas vias escolares, o acesso à educação escolarizada.

O texto expresso na LBI deixa bem evidente que tais profissionais, no exercício de suas funções, não podem incidir em práticas de natureza regimentadas, ou seja, “[...] as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015c, não paginado), sendo notório, portanto, que suas atribuições não são as do Professor de Apoio, mas de outro profissional, visto que a profissão de professor é regulamentada. Por conseguinte, existe uma compreensão equivocada, quando as redes públicas de ensino, para economizar, estabelecem ações que fundem esses dois profissionais, com funções distintas, em um único profissional: Profissional de Apoio Escolar.

Foi possível perceber nas discussões apresentadas e nas análises genealógicas do processo de elaboração da LBI que o contexto de influência e contexto de produção do texto final da Lei, conforme a abordagem pelo estudo do Ciclo de Políticas, envolveram influências de órgãos internacionais, federais, estaduais e locais com articulações entre si para que as políticas de educação especial, na configuração dos Profissionais de Apoio Escolar, no contexto da prática, possam ser analisadas na reinterpretação que as políticas possibilitam pelos profissionais em nível micro, bem como nas questões das relações de poder e de resistência provocadas por essa “reinterpretação” do texto legal.

Ressaltamos, ainda, a latente necessidade dessa reflexão, para que as políticas públicas possam garantir a presença do professor de apoio escolar no assessoramento a esses estudantes junto ao professor regente da sala de ensino comum, com a exigência da formação para atuação na Educação Especial, assim como o faz para o professor que atua no AEE na sala de recursos multifuncionais. No entanto, para o serviço do Profissional de Apoio Escolar, ainda assim, faz-se necessário pensar no que trata a LBI quanto aos cuidados com a higiene, locomoção e alimentação desse estudante no âmbito do espaço escolar. Aqui, cabe-nos questionar e extrair novas reflexões para pesquisas futuras de como ficam os saberes decorrentes das práticas dos estudantes com deficiência, de seus familiares, dos próprios Profissionais de Apoio Escolar e dos demais professores que fazem o atendimento dos estudantes com deficiência diante da luta desses saberes no campo da educação especial na ótica da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Vale lembrar que no texto da Lei nº 12.764/2012, que considera a pessoa com TEA pessoa com deficiência para efeitos da norma, no artigo 3º, apresenta no parágrafo único que, se comprovada a necessidade, a inclusão do estudante garante a este o “[...] direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012b, não paginado). A questão da formação no texto dessa lei contrapõe-se ao que a LBI não especifica e que, como apontou nossa pesquisa, trouxe desmontes de atuação especializada do profissional ou dimensionou a precarização do trabalho especializado para atuação bivalente do exercício das funções de professor e cuidador.

Para uma maior assertividade no atendimento ofertado pelos serviços de apoio escolar, na valorização de suas atribuições, de acordo com as exigências legais para o cargo, considerando distintas as ações que esses profissionais (Professor de Apoio e Profissional de Apoio Escolar) desempenham, é prudente, *a priori*, que as redes públicas de ensino trabalhem com a definição de dois cargos:

- a. Profissional de Apoio Escolar, aquele cujas funções são as de auxiliar o estudante na locomoção, higiene e alimentação, com formação necessária para tais atribuições; e

- b. Professor de Apoio, aquele cujas funções estão relacionadas às atividades pedagógicas de apoio ao ensino e à aprendizagem, em conformidade com as exigências para o exercício da docência na Educação Básica e com as especificidades da Educação Especial.

Ainda, de forma complementar, para que os serviços prestados possam ser mais significativos e garantir as condições de acessibilidade necessárias para que sejam rompidas as barreiras que dificultam a inclusão educacional efetiva dos estudantes público da educação especial, seria necessário que as redes de ensino promovessem uma redução do número de estudantes por sala, o que ampliaria as possibilidades de ações pedagógicas mais assertivas pelos professores do ensino comum (professores regentes) e professores da educação especial (professores de apoio escolar e o professor do AEE). Essa redução não seria restrita à definição do número de estudantes considerada a capacidade máxima para aqueles com deficiência, mas, também, no total geral daqueles sem deficiência, desfavorecendo a superlotação das salas de aulas para o atendimento das demandas cotidianas de uma sala de aula comum.

Com um novo desenho, o ensino que se sugere colaborativo entre os professores da sala de aula comum e professores da educação especial, de fato, poderá existir. Por outro lado, os profissionais precisam compreender o fenômeno do *homo economicus* que se constitui sobre os profissionais dos serviços de apoio escolar, sucateados nas diversas produções de políticas públicas como as apresentadas nesta tese. Os Profissionais de Apoio Escolar não satisfazem as demandas dos estudantes se forem a eles atribuídas ações pedagógicas de um especialista e de um técnico simultaneamente e/ou de um em detrimento do outro, considerando as especificidades do ato pedagógico dentro da dimensão da organização do tempo de planejamento das atividades curriculares adequadas para esse público e das necessidades básicas de auxílio ao estudante nas atividades vitais diárias.

Ademais, sabemos que não é uma ação simplista fazer apenas essa consideração nos terrenos pedagógicos da educação especial, colocando nessa medida sugestiva da divisão de funções entre os profissionais na disputa dos saberes das especialidades e especificidades de cada cargo, que os estudantes com deficiência e as suas famílias poderão estar seguros do impacto da inclusão escolar de forma benéfica para uma instância macrosocial. Ainda que se discuta a terminologia que se pretenda atender de forma especializada, qualificada e definida das funções e papéis de cada profissional a serviço da educação especial, temos aqui uma questão desafiadora para a tese com a emancipação da reflexão de que não se trata de quem seja esse profissional, mas de como e com qual perspectiva de formação poderá atuar esse Profissional de Apoio Escolar.

Ainda, por fim, como forma de contribuir com a sociedade em geral, com a população público da educação especial, que demandam os serviços dos Profissionais de Apoio Escolar e de Professores de Apoio, pretende-se publicar este estudo em formato de livre acesso ao público, apresentar seus resultados em eventos científicos e buscar veicular essas informações em meios sociais a que esses grupos tenham acesso, como forma de instrumentalizar as suas lutas e, ainda, como forma de subsidiar as redes públicas de ensino na elaboração de políticas mais assertivas para a área da educação especial.

Enxergando-se um grande horizonte pela frente de possibilidades de estudos e trabalhos para melhor fundamentar a compreensão das demandas dessa temática, nesse momento coloca-se um ponto final neste estudo específico, pois há um tempo determinado para fazê-lo; em contrapartida, abre-se um novo leque de possibilidades em uma nova jornada de vida profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ABAETETUBA. **Lei nº 437, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Abaetetuba, PA: Prefeitura Municipal, 2015. 03 p. Disponível em: <http://cmabaetetuba.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Lei-n.o-437-Plano-Municipal-de-Educacao.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

ABAETETUBA. **Lei nº 529, de 15 de março de 2019**. Dispõe sobre a criação do cargo de Profissional de Apoio Escolar para alunos com deficiência da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Abaetetuba e dá outras providências. Abaetetuba, PA: Prefeitura Municipal, 2019. Não paginado. Disponível em: <http://cmabaetetuba.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Lei-n.o-529-Criacao-de-Cargo.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

AÇAILÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Edital nº 003/2020**. Processo seletivo simplificado para contratação por tempo determinado, para admissão de profissionais que atuarão como Profissional de Apoio Escolar/cuidador e intérprete de língua brasileira de sinais, visando atender às carências de excepcional interesse público, nos termos do artigo 37, inciso IX, da Constituição da República. Açailândia, MA: SME-PM, 2020. 32 p. Disponível em: https://www.acailandia.ma.gov.br/arquivos/legislacao/2020/Janeiro/EDITAL_2020_-_CUIDADORES_-_PROCESSO_SELETIVO_SIMPLIFICADO.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados-MS, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4507>. Acesso em: 18 maio 2022.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; NOZU, Washington César Shoiti. (Con)textualização da política de educação especial em um município sul-mato-grossense. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n. esp. 2, p. 1360-1376, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15130>. Acesso em: 27 jun. 2023. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15130>

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012, p. 173-194. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8cxc1c5>. Acesso em: 12 out. 2022.

AVALIAÇÃO biopsicossocial da deficiência. [S.l.: s.n.], 12 abr. 2022. 1 vídeo (16 mim 50 s). Publicado pelo canal A Voz Trabalhadora. Não paginado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vmKhvrplQE4>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BALL, Sthephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-145, maio-agosto, 2013. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12886/9446>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BARBOSA, Eduardo Fernandes. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. *In: Ser Professor Universitário*, [S. l], p. 1-5, dezembro, 2008. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos- SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10677?show=full#:~:text=A%20parcela%20de%20estudantes%20com,mudan%C3%A7as%20em%20seu%20trabalho%20docente>. Acesso em: 18 maio 2022.

BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Educação Especial no município de Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas. *In: Cad. Cedes*, Campinas, v. 38, n. 106, p. 281-298, set.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WGbsmVhyzwBtmK4bP9THVnB/?format=pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622018198135>

BELO HORIZONTE. **Decreto nº 15.519, de 1º de abril de 2014**. Regulamenta a Lei nº 10.418/2012, que dispõe sobre o reconhecimento da pessoa com autismo como pessoa com deficiência, para fim da plena fruição dos direitos previstos pela legislação do município. Belo Horizonte, MG: Prefeitura de Belo Horizonte, 2014. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2014/1552/15519/decreto-n-15519-2014-regulamenta-a-lei-n-10418-2012-que-dispoe-sobre-o-reconhecimento-da-pessoa-com-autismo-como-pessoa-com-deficiencia-para-fim-da-plena-fruicao-dos-direitos-previstos-pela-legislacao-do-municipio>. Acesso em: 19 maio 2022.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 10.418, de 09 de março de 2012**. Dispõe sobre o reconhecimento da pessoa com autismo como pessoa com deficiência, para fim da plena fruição dos direitos previstos pela legislação do município. Belo Horizonte, MG: Prefeitura de Belo Horizonte, 2012. Não paginado. Disponível em: [Lei Ordinária 10418 2012 de Belo Horizonte MG \(leismunicipais.com.br\)](https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2012/10418/10418/lei-ordinaria-n-10418-2012-dispoe-sobre-o-reconhecimento-da-pessoa-com-autismo-como-pessoa-com-deficiencia-para-fim-da-plena-fruicao-dos-direitos-previstos-pela-legislacao-do-municipio). Acesso em: 04 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: Prefeitura de Belo Horizonte, 2016. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2016/1092/10917/lei-ordinaria-n-10917-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-e-das-outras-providencias>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BOAVENTURA JÚNIOR, Márcio. **“Sobrou o apoio!”: desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio**. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, 2019. Disponível em:

https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7802997. Acesso em: 14 abr. 2022.

BORGES, Iara Farias. Proposta do governo de avaliação biopsicossocial da pessoa com deficiência recebe críticas. *In*: RÁDIO SENADO. Brasília, DF: [s.n.]. 2022. Não paginado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/03/28/proposta-do-governo-de-avaliacao-biopsicossocial-da-pessoa-com-deficiencia-recebe-criticas>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRAGANÇA, Ayla de Cássia Franco. **E-book para professores do atendimento educacional especializado – AEE: intervenções para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino fundamental II**. 58 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2019. Disponível em: https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8410105. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 5.357 MC-REF-ED / DF**. Relator Min. Edson Fachin. Julgado em 17 fev. 2017. Brasília, DF: STF, 2017. 14p. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12527456>. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência (SNDPD). **Avaliação Biopsicossocial da Deficiência**. Brasília, DF: MMFDH/SNDPD. [2021 ou 2022]. (Apresentação de *slide*). Não paginado. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-2019/apresentacao-liliane-cristina-bernardes-mdh>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO**. Brasília, DF: MTE, SPPE, 2010b. v. 1, 828 p. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/observatoriosocial/files/2014/09/CBO-Livro-1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008d. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6571impresao.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 fev.2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.612%2C%20DE%2017,que%20lhe%20c%22onfere%20o%20art. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.373, de 11 de dezembro de 2014.** Institui o Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas - eSocial e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8373.htm. Acesso em 28 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.415, de 06 de julho de 2020.** Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10415.htm. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Não paginado. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.063, de 04 de maio de 2022.** Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11063.htm. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.487, de 10 de abril de 2023**. Institui o Grupo de Trabalho sobre a Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Não paginado. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-11.487-de-10-de-abril-de-2023-476014756>. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008a. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Projeto de Lei nº 6, de 2003. Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências. In: **Diário do Senado Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 19 fev. 2003. p. 606-615. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaPaginasDiario?codDiario=701&paginaInicial=00606&paginaFinal=00615>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Estatuto da pessoa com deficiência**-relatório do Grupo de trabalho. Brasília, DF: SDH, 2013. p. 36-56. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/educacao_especial_inclusiva/legislac_educ_espec_inclusiva/Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência (SNDPD). **Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM)**- Formulário de Identificação da Pessoa Avaliada e da Avaliação. Brasília, DF: MMFDH/SNDPD. [2021?]. 28 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/PropostadeInstrumentodeAvaliaoIFBrMcomajustesversorelatriofinaldoGTI.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.046, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 09 ago. 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006**. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art.40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Brasília, DF: Presidência da

República, 2006a. Não paginado. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm#art1. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008c. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015c. Não paginado. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.632, 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Não

paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Mensagem nº 246, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015d. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Msg/VEP-246.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB Nº 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a. Não paginado. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Parecer da relatora designada para manifestar-se sobre as emendas de plenário ao Projeto de lei nº 7.699, de 2006**. Autoria: Senado Federal. Relatora: Mara Gabrilli. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015a. 75 p. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1306736&filename=PPP+1+%3D%3E+PL+7699/2006. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP, 2020c. 124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.638, de 2000**. Institui o Estatuto do Portador de Necessidades Especiais e dá outras providências. Autoria: Deputado Paulo Paim. In: CÂMARA dos Deputados. Brasília, DF, 2000. Não paginado. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19977>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.699, de 2006**. Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências. Autoria: Senador Paulo Paim. In: CÂMARA dos Deputados. Brasília, DF, 2006b. Não paginado. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=339407>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Departamento de Gestão e Relações Interinstitucionais. **Relatório de análise Ex Ante da implantação do Sistema Unificado da Avaliação Biopsicossocial da Deficiência**. Brasília, DF: MMFDH/DGRI, 2021a. Não paginado. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com->

[deficiencia/publicacoes/Doc.14Relatorio_da_Analise_Ex_Ante_do_Sist_Unificado_vfinal.pdf](#). Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Relatório de atividades**. Urca, RJ: [s.n.], 1981. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-6806/ano-internacional-das-pessoas-deficientes---1981>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Relatório final do Grupo de Trabalho Especializado sobre Instrumento e sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência**. Brasília, DF: MMFDH, [2020?b]. 15p. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/Doc.02Relatorio_GTE_Instrumento_Final.pdf. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Departamento de Gestão e Relações Interinstitucionais. **Relatório final do Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o modelo único de avaliação biopsicossocial da deficiência**. Brasília, DF: MMFDH/DGRI, 2021b. 24 p. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/Doc.01Relatorio_Final_GTI.pdf. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Relatório final do Grupo Técnico Especializado sobre Criação e Alteração de Normativos sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência**. Brasília, DF: MMFDH, [2020?a]. 09 p. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/Doc.03RELATORIO_Grupo_de_Trabalho_Normativo.pdf. Acesso em: 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da família e dos Direitos Humanos. **Relatório final do Grupo Técnico Especializado sobre o impacto orçamentário do instrumento e do modelo único de avaliação biopsicossocial**. Brasília, DF: MMFDH, 2020d. 27p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/Doc.06RelatriodoGrupoTcnicoEspecializadosobreoimpactooramentriodoinstrumentoedomod.nicodeavaliaobiop.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001c. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na Modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b. Não paginado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRITO, Florisa de Lourdes. **Produção de individualidades manejáveis: um olhar sobre a escola nessa linha**. [S.l.:s.n.], [2020?]. 92 p. Disponível em:

<http://static.sites.3zum.com/rc/docs/6cdec12f4e1e9b820c46384c86376988768bb23.pdf>.

Acesso em: 15 jun.2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber Costa. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Quem são os deputados**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2023?]. Não paginado. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/deputados/quem-sao>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CANDIOTTO, César. Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. *In*: **Psicologia & Sociedade**, [S.l.], v. 24, n. especial, p. 18–24, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/gwdGTsHtp4hxNGyLhQybKcs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400004>

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**. Coleção Fronteiras da Educação, 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. 160 p.

CASTANHAL. Lei municipal nº 005/18, de 16 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a criação de cargos públicos para Profissional de Apoio Escolar- cuidador e Profissional de Apoio Escolar- mediador e a revogação dos artigos 2º, 3º 4º e 5º e anexos I e II da lei nº 028/2012, de 28 de maio de 2012, e dá outras providências. *In*: **Diário Oficial**, Castanhal, PA, ano 24, ed. 647, p. 14-18, 16 de fevereiro de 2018. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1XXXAclhGAdVUkI8hyj6fwZo47Ha1Gvt/view>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CASTANHAL. Lei municipal nº 028/12, de 28 de maio de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos públicos para: Professor de Libras, Tradutor e Intérprete Educacional de Libras, Professor Bilíngue, Professor de Educação Especial e Instrutor de Braille. *In*: **Diário Oficial**, Castanhal, PA, Ano 18, ed. 203, p. 19-22, 8 a 28 de maio de 2012. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1CKsVNrD3ptG5SjYAnkwS1O9o-x--y9li/view>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CASTANHAL. **Lei municipal nº 076/22, de 21 de outubro de 2022**. Dispõe sobre a revisão de metas e estratégias do Plano Municipal de Educação do decênio 2021-2030. Castanhal, PA: Prefeitura Municipal, 2022. Não paginado. Disponível em:

https://castanhal.cr2transparencia.com.br/wp-content/uploads/2023/03/Lei-Mun.-No-076.22_PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-ANO-2022-A-2030-1.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**- um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 477 p. Disponível em:

<https://docero.com.br/doc/e1cc05c>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CBO. Ministério do Trabalho reconhece 19 novas ocupações. *In*: LEGISWEB. [Limeira, SP- Curitiba, PR]. 20 de fevereiro de 2018. Não paginado. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/noticia/?id=20018#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20do%20Trabalho%20atualizou,no%20Brasil%20chega%20a%202.685>. Acesso em: 05 out. 2022.

CDH: decreto do governo poderá restringir direitos de pessoas com deficiência. *In*: AGÊNCIA SENADO. Brasília, DF: Senado Federal. 28 de março de 2022. Não paginado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/28/cdh-decreto-do-governo-podera-restringir-direitos-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CID-11 entrou em vigor, mas ainda não se aplica ao Brasil. *In*: PRO-DOCTOR, [S.l.], 23 fev. 2022. Não paginado. Disponível em: <https://prodoctor.net/imprensa/cid-11-entrou-em-vigor-mas-ainda-nao-se-aplica-ao-brasil/>. Acesso em: 05 ago. 2022.

CÓDIGO Civil Brasileiro: conheça um pouco sobre a legislação civil brasileira. *In*: MODELO Social. Porto Alegre, RS, 23 out. 2020. Não paginado. Disponível em: <https://modeloinicial.com.br/artigos/codigo-civil>. Acesso em: 09 ago. 2022.

CONSTRUÇÃO dos direitos das pessoas com deficiência tem ativa participação de Auditores-Fiscais do Trabalho. *In*: SINDICATO Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho –SINAIT. Brasília, DF, 28 out. 2020. Não paginado. Disponível em: <https://www.sinait.org.br/site/noticia-view?id=18413>. Acesso em: 19 jul.2022.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Atribuições do Profissional de Apoio**. Contagem, MG: SME, 2017. Não paginado. Disponível em: <https://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wp-content/uploads/2017/05/Atribui%C3%A7%C3%B5es-dos-Profissionais-de-apoio-2017-1-1-revisado.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

COSTA, Marisa. Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 160 p.

CRUZ, Cleidinei Santos Everton. **Profissionais de Apoio Escolar na educação especial**: um estudo de caso no município de Castanhal-PA. 2020. 166 f. Dissertação (Estudos Antrópicos na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Universidade Federal do Pará, Castanhal, PA, 2020. Disponível em: https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11523470. Acesso em: 14 ago. 2023.

DELORS, Jaques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: SAUS, 2010. 43 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 13 mar. 2023.

DOURADOS. Conselho Municipal de Educação. Deliberação COMED nº 125, de 06 de junho de 2017. Dispõe sobre normas para a modalidade de Educação Especial, na Educação Básica, no Sistema de Ensino de Dourados e dá outras providências. *In*: **Diário Oficial**, Dourados, MS: Prefeitura de Dourados, ano 19, n. 4.592, p. 20-22, 12 dez. 2017. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/12-12-2017.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DOURADOS. Prefeitura Municipal. Edital nº 01/2023/PMD. Concurso público para vagas e formação de cadastro reserva. *In*: **Diário Oficial**, Dourados, MS: Prefeitura de Dourados, 23, n. 5.909, 23 p., 21 jun. 2023. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/21-06-2023-SUPL-k6q6d04z.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução/SEMED nº 006, de 16 de janeiro de 2018. Dispõe sobre a regulamentação dos Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (AE), estabelece critérios para contratação na Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências. In: **Diário Oficial**, Dourados, MS: Prefeitura de Dourados, ano 20, n. 4.618, p. 04-06, 25 jan. 2018. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/25-01-2018.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 26/SEMED, 10 de maio de 2012. Dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Profissionais de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências. In: **Diário Oficial**, Dourados, MS: Prefeitura de Dourados, ano 14, n. 3.245, p. 01-02, 18 maio 2012. Disponível em: https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/18_05_12.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução/SEMED nº 046, de 09 de junho de 2022. Dispõe sobre a regulamentação dos Serviços de Professor de Apoio Pedagógico Educacional/APE para Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Dourados-MS e dá outras providências. In: **Diário Oficial**, Dourados, MS: Prefeitura de Dourados, ano 23, n. 5.669, p. 07-10, 13 jun. 2022. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/13-06-2022ver-2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução/SEMED nº 056, de 19 de abril de 2013. Dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Apoio para Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. In: **Diário Oficial**, Dourados, MS: Prefeitura de Dourados, ano 25, n. 3.468, p. 03-04, 23 abr. 2013. Disponível em: https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/23_04_13.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação- 2015 a 2025**. Dourados, MS: SEMED- Prefeitura de Dourados, 2015. 123 p. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PME-Dourados-2015-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DUARTE, Raquel. Análise crítica aos impactos da Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) na teoria das incapacidades. In: **JUSBRASIL**. [S.l.], [2019]. Não paginado. Disponível em: <https://raqueldlopes.jusbrasil.com.br/artigos/662012277/analise-critica-aos-impactos-da-lei-13146-15-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-na-teoria-das-incapacidades#:~:text=Essa%20profunda%20altera%C3%A7%C3%A3o%20na%20teoria,a s%20pessoas%20com%20defici%C3%Aancia%20poder%C3%A3o>. Acesso em: 13 maio 2022.

ESCAVADOR. [S.l.: s.n.], [2023?]. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/6073409/waldir-macieira-da-costa-filho>. Acesso em: 16 dez. 2023.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. 222 p.

FAVACHO, Marcelino de Sousa. **Práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos da educação especial de uma escola pública paraense**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2021. Disponível em:

https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11273759. Acesso em: 30 mar. 2022.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Memória e identidade: o sujeito como devir – Entrevista com Cleudemar Alves Fernandes. [Entrevista concedida a] Nilton Milanez e Janaína de Jesus Santos. In: MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar. Alves (org.). **Michel Foucault e o discurso**: aportes teóricos e metodológicos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 65-80.

FERREIRA, Arnaldo Machado. **Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha**. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2021. Disponível em:

https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10990833. Acesso em: 30 mar. 2022.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar., 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100012>

FIGUEIREDO, Ana Cláudia Mendes de. In: AMPID. **A suspensão da Política Nacional de Educação Especial de 2020 pelo STF**. 08 de janeiro de 2021. [São Luiz/MA], 2021. Não paginado. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/?p=9954>. Acesso em: 09 maio 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, n. 114, p. 197-223, novembro, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtgg9t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa. Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso para além de palavras e coisas. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 18-37, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71741/40676>. Acesso em: 06 nov. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. 168 p.

FONSECA, Márcio Alves da. A educação entre as lógicas da dialética e da estratégia. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPq, 2018. p.115-126.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. 243 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070132/mod_resource/content/1/FOUCAULT.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1996. 79 p. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução: Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013a. 152 p.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 541p. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/as-palavras-e-as-coisas.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso dado no *Collège de France* (1979-1980). Tradução de Eduardo Brandão. 1 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes (Col. Obras de Michel Foucault), 2018. 357 p.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso dado no *Collège de France* (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes (Col. Obras de Michel Foucault), 2019a. 269 p.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. Revisão de texto: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1978. 608 p. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/foucaultianos/pages/arquivos/Obras/HISTORIA%20DA%20LOUCURA.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhoh Albuquerque. 13 ed., Rio de Janeiro: Graal, 1999. 155 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasesexualidade.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de José Augusto Guilhoh Albuquerque, 8 ed., Rio de Janeiro: Graal, 1998. 232 p. Disponível em: <https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-historia-da-sexualidade-2-o-uso-dos-prazeres.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de José Augusto Guilhoh Albuquerque, 8 ed., Rio de Janeiro: Graal, 2005. 246p. Disponível em: <http://www.legh.cfih.ufsc.br/files/2016/09/FOUCAULT-Michel-Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-III.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault- Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249. Disponível em: https://monoskop.org/images/2/29/Rabinow_Paul_Dreyfus_Hubert_Foucault_Uma_trajetoria_filosofica.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado (org.). 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984. *E-book* (não paginado). Disponível em: <http://uploaded.net/file/e14ezz2x>. Acesso em: 15 jul.2021.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no *Collège de France* (1975-1979). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão de tradução por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 478 p. Disponível em: <https://gambiarre.files.wordpress.com/2011/01/foucault-nascimento-da-biopolc3adtica1.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Tannús Muchail. 1 ed. São Paulo: Nº 1 Edições, 2013b. 112 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3052274/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20M.%20As%20Heterotopias.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Curso dado no *Collège de France* (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 380 p. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2017/03/foucault-m-o-governo-de-si-e-dos-outros.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1977. 256 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4325478/mod_resource/content/1/FOUCAULT_M_O_Nascimento_da_Cl_237_nica.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** Conferência proferida por Michel Foucault na Sociedade Francesa de Filosofia, em 27 de maio de 1978. Tradutores independentes. Rio de Janeiro: Lug Editora, 2019b. 80 p. Disponível em: <http://clinicand.com/o-que-e-a-critica/>. Acesso em: 28 maio 2022.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**: Curso dado no *Collège de France* (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão de tradução por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008c. 572 p. (Coleção Tópicos). Disponível em: <https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-seguranca-territorio-populacao-curso-no-college-de-france.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. Curso dado no *Collège de France* (1980-1981). Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. 303 p. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view> . Acesso em: 20 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**- O nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 302 p.

FRANCO, Simone. **Avanços trazidos pela LBI não impedem questionamentos técnicos e jurídicos**. In: SENADONOTÍCIAS, Brasília-DF, 21 jan. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/avancos-trazidos-pela-lbi-nao-impedem-questionamentos-tecnicos-e-juridicos>. Acesso em: 13 maio 2022.

FRÖHLICH, Raquel. Políticas de inclusão escolar e a constituição de normalidades nos sujeitos com deficiência. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa (org.). **Inclusão, diferença e políticas públicas**. 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. p. 55-73. *E- book*. Disponível em: https://www.unisc.br/images/upload/com_editora_livro/e-book_Inclusao-diferenca-e-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

FRÖHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33074>. Acesso em: 14 abr. 2021. <https://doi.org/10.5902/1984686X33074>

GABRILLI, Mara. **LBI-Lei Brasileira de Inclusão**. [S. l.:s.n.], [2016]. 114 p. Disponível em: <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do *homo economicus* neoliberal, o imperativo da alta *performance* e seus efeitos. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPq, 2018. p.227-245.

GALLO, Sílvio. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPq, 2018. p.211-225.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; PALHETA, Luis Fernando; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. Ações do PAR (2007-2011) na promoção das práticas pedagógicas: existência de coordenadores e reuniões pedagógicas nas escolas. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; SILVA, Marcelo Pereira Soares da; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (org.). **Plano de Ações Articuladas em municípios brasileiros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 273-300.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GOVERNO Federal aprova IFBrM como instrumento adequado de avaliação da pessoa com deficiência. In: COFFITO. Brasília, DF. 12 de março de 2020. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=15805>. Acesso em: 08 ago. 2022.

HECH, Tatiana Luíza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p. 25-43.

HELPER, Inácio; HAAS, Helga; AGNES, Clarice. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Universidade de Santa Cruz do Sul. 3. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. 157 p. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2509/1/Normas%20para%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20trabalhos%20acad%C3%AAmicos%20-%203.ed.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

HENNING, Paula Corrêa. Traçados da história da ciência: modos de pensar e fazer a ciência na atualidade. SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (org.). **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013. p. 11-21. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1591/1/Pesquisas-em-educacao-experimentando-outros-modos-investigativos.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

HISTÓRICO. In: CONSELHO Municipal de Educação. [Abaetetuba, PA], [2023?]. Não paginado. Disponível em: <https://cmeabaaetetubapa.com.br/index.php/historico/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. População residente por tipo de deficiência permanente, 2010. [S.l.], 2010. Não paginado. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 22 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Nota Técnica 2018**- Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Censo Demográfico 2010. [S.l.], 2018. 08 p. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

ITABORAÍ. Fundo Municipal de Educação. 1º Termo Aditivo de alteração quantitativa ao Contrato FME nº. 026/2021. In: **Diário Oficial Eletrônico do Município de Itaboraí**, Itaboraí, RJ: Prefeitura Municipal, ano 4, n. 152, p. 3, 17 de agosto de 2022a. Disponível em: <https://do.ib.itaborai.rj.gov.br/edicoes/2022/2022-08-17.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

ITABORAÍ. Lei complementar nº 279, de 16 de novembro de 2022. Dispõe sobre os profissionais da educação básica da rede municipal de ensino em atendimento ao Art. 26, II, III e §2º da Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. In: **Diário Oficial Eletrônico do Município de Itaboraí**, Itaboraí, RJ: Prefeitura Municipal, ano 4, n. 212, p. 01, 16 de novembro de 2022b. Disponível em: <https://do.ib.itaborai.rj.gov.br/edicoes/2022/2022-11-16.pdf>. Acesso em 04 jul. 2023.

ITABORAÍ. **Lei complementar nº 007, de 03 julho de 1996**. Dispõe sobre a estruturação do plano de cargos e carreiras da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, estabelece as normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos e dá outras providências. Itaboraí, RJ: Prefeitura Municipal, 1996. Não paginado. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=6759&cdDiploma=199600716&NrLei=007&Word=0&Word2>. Acesso em: 05 jul. 2023.

ITABORAÍ. **Lei nº 2.556, de 22 de junho de 2015.** Adequa o Plano Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Itaboraí, RJ: Câmara Municipal, 2015. Não paginado. Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/Itaborai_Lei_2.556_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

KRAEMER, Celso. Discursos e técnicas de vida: a questão metodológica em subjetividade e verdade. Haveria um terceiro Foucault da ética? *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação.** São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPq, 2018.p. 45-65.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. 208 p. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_fe2aef4ed34349e586ff5ef84a17f916.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri; Belo Horizonte: Porto Alegre: Artmed/ Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1048063/mod_resource/content/1/A%20construc%C3%A7%C3%A7%C3%A3o%20do%20saber%20-%20-%20-%20Laville%20e%20Dionne.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

LIMA, Laudirege Fernandes; SOUZA, Bruna de Souza; LUCE, Maria Beatriz. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. *In*: **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.] v. 3, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12279/209209210094>. Acesso em: 27 jul. 2022. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.008>

LÔBO, Márcio Martins Bites. **Lei Brasileira de Inclusão.** Análise da construção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- Lei nº 13.146, de 2015. 2016. 68 f. Monografia (Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas) - Departamento de Gestão de Políticas Públicas, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15009/1/2016_MarcioMartinsBitesLobo_tcc.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e Inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento de risco. *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p. 129-146.

LOCKMANN, Kamila. Os processos de subjetivação docente à inclusão escolar. *In*: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. (org.). **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 173-191.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado Em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4. Acesso em: 12 ago. 2021.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *In: Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 34, n.2, maio-ago. 2009, p. 153-169. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054010.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

LOPES, Maura Corcini. (In)Utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. *In: RESENDE, Haroldo de (org.). Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2018. p.143-155.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica; Col. Temas & Educação, 2016. 128 p.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. O GEPI e como nos tornamos o que somos. *In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). Inclusão e biopolítica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p. 15-24.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 224 p.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Karina; HATTGE, Morgana Domênica. Políticas de Estado e inclusão. *In: Pedagogia y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, CO, n. 38, jan.-jun. 2013, p. 41-50. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064796005.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (org.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019. 211 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke_Andre-Pesquisa_Educaca_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Edital SEMED/Maceió nº 002/2021. *In: Diário Oficial Eletrônico do Município de Maceió*. Maceió, Al, ano 24, n. 6312a, edição extraordinária, p. 4-11, 27 out. 2021. Disponível em: <https://jconcursos.com.br/media/uploads/anexos/concurso-semed-maceio-al-edital-2021.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Administração, Recursos Humanos e Patrimônio. **Edital nº 01/2008**. Maceió, AL: SMARHP, 2008. Não paginado. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/edital-1461-vagas-na-prefeitura-de-maceio-al>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de educação especial para a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió**: princípios, orientações e práticas. Maceió: Ed. Viva, 2016b. 172 p. Disponível em: <https://www.ecowd.inf.br/cms/img/updocs/www.projetosemedpnud.org/GuiaDeEducacaoEspecialMaceio.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. 2015-2025. Maceió, AL: SEMED, 2015. 137 p. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/PME-MACEIO-2015-2025-FINAL.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MACEIÓ. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01/2016- COMED/Maceió**. Estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Maceió/ Alagoas. Maceió, AL: COMED, 2016a. Não paginado. Disponível em: http://comedmaceio-comed.blogspot.com/p/blog-page_12.html. Acesso em: 23 mar. 2022.

MACHADO, Roberto. Epistemologia, arqueologia. In: MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 187-200.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise das políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. Tradução de Janete Bridon. In: **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S.l.] v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432>. Acesso em: 11 dez. 2021. <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.432>

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/>. Acesso em: 07 jan. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>

MALISKA, Marcos Augusto; FRACARO, Beatriz. “Nada sobre nós sem nós”: movimentos sociais e a ruptura do paradigma moderno de deficiência. In: **Rev. Quaestio Iuris**. Rio de Janeiro, v. 15, n.01, p. 345-376, 2022. DOI: 10.12957/rqi.2022.61539. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/61539/41428>. Acesso em: 06 jul. 2022. <https://doi.org/10.12957/rqi.2022.61539>

MANCINI, Natália. O que é a Classificação Internacional de Doenças (CID)? In: **Revista Abrale On-line**. [S.l.], 23 mar. 2021. Não paginado. Disponível em: <https://revista.abrale.org.br/classificacao-internacional-de-doencas-cid/>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MARACAJU. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEME 002, de 25 de outubro de 2017. Dispõe sobre os serviços da educação especial em todas as etapas e modalidades da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Maracaju-MS. *In: Diário Oficial*, Maracaju, MS, ano 5, n. 1.100, p. 16-18, 27 out. 2017. Disponível em: <https://www.maracaju.ms.gov.br/portal/diario-oficial/ver/881/secretaria%20municipal%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MARACAJU. **Lei nº 1.809, de 13 de maio de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Maracaju - MS, e dá outras providências. Maracaju, MS: Prefeitura Municipal de Maracaju, 2015. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-maracaju-ms>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MARACAJU. **Lei nº 2050, de 14 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Maracaju/MS, e dá outras providências. Maracaju, MS: Prefeitura Municipal de Maracaju, 2021. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/m/maracaju/lei-ordinaria/2021/205/2050/lei-ordinaria-n-2050-2021-dispoe-sobre-a-criacao-composicao-e-funcionamento-do-conselho-municipal-de-educacao-de-maracaju-ms-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 de jun. 2023.

MARTINS, Ângela Maria. A pesquisa da área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20748/129211>. Acesso em: 12 ago.2020.

MASSARANDUBA. Prefeitura Municipal. **Editais de concurso público nº 01/2022**. Edital de abertura. Massaranduba, SC: Prefeitura Municipal, 2022a. 58 páginas. Disponível em: <https://blog-static.infra.grancursosonline.com.br/wp-content/uploads/2022/11/11144234/Edital-Massaranduba-SC-2022.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MASSARANDUBA. **Lei Complementar nº 51, de 27 de novembro de 2012**. Cria o cargo de Auxiliar de Sala para atuar nas Instituições de Educação Infantil do Município de Massaranduba. Massaranduba, SC: Prefeitura Municipal, 2012. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/m/massaranduba/lei-complementar/2012/6/51/lei-complementar-n-51-2012-cria-o-cargo-de-auxiliar-de-sala-para-atuar-nas-instituicoes-de-educacao-infantil-do-municipio-de-massaranduba#:~:text=Cria%20o%20cargo%20de%20Auxiliar,Art..> Acesso em: 26 jul. 2023.

MASSARANDUBA. **Lei Complementar nº 141, de 17 de dezembro de 2019**. Altera a alínea “a” do art. 1º e o 2º da Lei Complementar nº 51 de 27 de novembro de 2012. Massaranduba, SC: Prefeitura Municipal, 2019. Não paginado. Disponível em: <https://educacao.massaranduba.org/wp-content/uploads/2020/12/arquivo-Leis-Complementares-1412019.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

MASSARANDUBA. **Lei nº 1.273, de 12 de abril de 2011**. Disciplina a organização do Sistema de Ensino do Município de Massaranduba. Massaranduba, SC: Prefeitura Municipal, 2011. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/m/massaranduba/lei->

[ordinaria/2011/127/1273/lei-ordinaria-n-1273-2011-disciplina-a-organizacao-do-sistema-de-ensino-do-municipio-de-massaranduba?r=p](#). Acesso em: 19 maio 2022.

MASSARANDUBA. **Lei nº 1.713, de 06 de novembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Massaranduba, SC: Prefeitura Municipal, 2015. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/m/massaranduba/lei-ordinaria/2015/172/1713/lei-ordinaria-n-1713-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MASSARANDUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 001/2018, de 29 de janeiro de 2018**. Estabelece diretrizes para a contratação de Profissional de Apoio Escolar na Rede Municipal de Ensino de Massaranduba. Massaranduba, SC: SME, 2018. Não paginado. Disponível em: <https://educacao.massaranduba.org/wp-content/uploads/2020/12/resolu%C3%A7%C3%A3o-profissional-de-apoio-escolar.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

MASSARANDUBA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. **Resolução nº 02/2022, de 13 de junho de 2022**. Estabelece Diretrizes para a contratação de Auxiliar de Sala na Rede Municipal de Ensino de Massaranduba para atuar com estudantes com deficiência. Massaranduba, SC: SECET, 2022b. Não paginado. Disponível em: <https://educacao.massaranduba.org/wp-content/uploads/2022/06/Resolucao-002.2022-Contratacao-Auxiliar-para-estudante-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MERQUIOR, José Guilherme. Os neocontratualistas: Rawls, Nozick e Bobbio. *In: O Liberalismo*. Antigo e Moderno. 3ª. ed. (ampliada). Tradução de Henrique Araújo Mesquita. São Paulo: É Realizações. Versão digital. 2014. p. 182-191. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/26266134/o-liberalismo-antigo-e-moderno-jose-guilherme-merquior>. Acesso em: 20 ago.2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012. 312 p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8cxc1c5>. Acesso em: 12 out. 2022.

MORAIS, Lecio; SAAD-FILHO, Alfredo. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 300 p.

MORANDI, Marcos. **Professores e pais vão à Câmara contra PL que altera educação especial de Dourados**. *In: Midiamax*, Campo Grande, MS: Studio Visual, 2023. Não paginado. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/politica/2023/professores-e-pais-va-o-a-camara-contra-pl-que-altera-educacao-especial-de-dourados/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MTP incluiu 22 novas ocupações na Classificação Brasileira de Ocupações. *In: Gov.br*. Ministério do Trabalho e Previdência. [Brasília, DF], 15 de março de 2022. Não paginado. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/noticias-e-conteudo/trabalho/2022/marco/mtp-inclui-22-novas-ocupacoes-na-classificacao-brasileira-de-ocupacoes#:~:text=Em%202022%2C%20o%20Minist%C3%A9rio%20do,de%20prote%C3%A7%C3%A3o%20de%20dados%20pessoais>. Acesso em: 28 maio 2023.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *In: Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2010. Disponível

em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 17 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção 159.** Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Aprovada na 69ª Conferência Internacional do Trabalho realizada em Genebra, Suíça, em 21 de junho de 1983. Genebra: OIT, 1983. Assinada em 1983. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao> Acesso em: 29 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia geral. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Aprovada no 29º período ordinário de sessões da assembleia geral, aprovado pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999 em Guatemala. Brasília, DF: [s/n], 2001a. Aprovada em 26 de maio de 1999. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Congresso Internacional. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. São Paulo, SP: APAE, 2001b. Aprovada em 2001. Não paginado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada em assembleia geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF: [s/n], [entre 2000 e 2020]. Adotada e proclamada em 1948. Não paginado. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Aprovada por aclamação na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais na cidade de Salamanca, Espanha, de 07 a 10 de Junho de 1994. Paris: UNESCO, 1998b. Aprovada em 1994. Não paginado. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada e proclamada em Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1998a. Aprovada e proclamada em 1990. Não paginado. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 29 ago. 2022.

OUTROS. *In:* MICHAELIS- Dicionário brasileiro de Língua Portuguesa. [S.l]: Ed. Melhoramentos, 2023. Não paginado. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=outro>. Acesso em: 28 mar. 2023.

PAIVA JÚNIOR, Francisco. **CID-11 unifica Transtorno do Espectro do Autismo no código 6A02.** *In:* Tiismo. São Paulo, SP, 2021. Não paginado. Disponível em:

<https://tismoo.us/destaques/cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-no-codigo-6a02/>. Acesso em: 21 set. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012. p. 23-45. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8cxc1c5>. Acesso em: 12 out. 2022.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. In: **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. [S.l.], v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323#:~:text=Tais%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20foram%20desenvolvidas%20a,das%20pol%C3%ADticas%20educacionais%20em%20geral>. Acesso em: 30 jul. 2022. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.009>

PELBART, Peter Pál. É a política a continuação da guerra por outros meios? In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2018. p. 185-194.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em educação. In: **Itinerarius Reflectionis**. Revista eletrônica da pós-graduação em Educação. UFG, Jataí, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/36291/pdf>. Acesso em: 15 out. 2022. <https://doi.org/10.5216/rir.v11i2.36291>

PINTO, Fábio Boscaglia. **John Rawls e a educação**: contribuições para análise do direito à educação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória (ES), 92 f. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1342/1/FABIO%20ROSCAGLIA%20PINTO.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

PORTO REAL. **Plano Municipal de Educação**- Porto Real/RJ- 2015/2025. Lei municipal nº 549 de 23 de junho de 2015. Porto Real, RJ: Prefeitura Municipal, 2015. 101 p. Disponível em: <https://spl.cmportoreal.rj.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/L5492015%20-%20Anexo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PORTO REAL. Prefeitura Municipal. **Mediador escolar- contratação de estagiários**. Porto Real, RJ: Prefeitura Municipal, 2022. Não paginado. Disponível em: <https://portoreal.rj.gov.br/noticias-detahes.php?slug=contratacao-de-estagiarios->. Acesso em 19 jul. 2023.

PORTO Real abre vagas para mediador escolar. In: O DIA. [S.l.], 2023. Não paginado. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/porto-real/2023/03/6589261-porto-real-abre-vagas-para-mediador-escolar.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PRADO FILHO, Kleber. A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder. In: **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 311-327, jul-dez, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n2p311>. Acesso em: 17 jun. 2022. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2017v51n2p311>

PRADO FILHO, Kleber. Michel Foucault, historiador do pensamento. In: MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar. Alves (org.). **Michel Foucault e o discurso**: aportes teóricos e metodológicos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 87-98.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Covid-19**: Aprendendo com o vírus. Tradução de Ricardo Moura. In: JORNALISTAS Livres. [S.l.], 03 de abril de 2020. Não paginado. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/covid-19-aprendendo-com-o-virus/>. Acesso em: 27 out. 2021.

PROFESSOR cuidador- Abaetetuba/PA. In: PROGRAMA Cidades Sustentáveis. São Paulo, SP, [2023?]. Disponível em: <https://2013-2016-indicadores.cidadessustentaveis.org.br/PA/abaetetuba/boa-pratica/570/professor-cuidado>. Acesso em: 18 maio 2022.

PROGRAMA professor cuidador- Abaetetuba. In: OSERVATÓRIO da Primeira Infância. [S.l., 2023?]. Disponível em: <https://www.observaprimeirainfancia.org.br/boas-praticas/631/programa-professor-cuidador-abaetetuba>. Acesso em: 18 maio 2022.

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p. 99-111.

QEDU. **Censo Escolar**. [S.l.], 2023. Não paginado. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 14 jun. 2023.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Almiro Pissetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/uma-teoria-da-justic3a7a.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

RELATÓRIO de título. In: CLASSIFICAÇÃO Brasileira de Ocupações-CBO. Ministério do Trabalho. Brasília, DF: MTE, 2022. 426 p. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/downloads.jsf>. Acesso em: 05 out. 2022.

RELATÓRIO final GTI Avaliação Biopsicossocial. In: Gov.br. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. [Brasília, DF], 03 de dezembro de 2021. Não paginado. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/relatorio-final-gti-avaliacao-biopsicossocial>. Acesso em: 06 ago. 2022.

REPRESENTANTES da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva participam de audiência pública sobre o Decreto 10.502/2020. In: CAMPANHA Nacional Pelo Direito à Educação. [S.l.], 18 de agosto de 2021. Não paginado. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2021/08/18/representantes-da-coalizao-brasileira-pela-educacao-inclusiva-participam-de-audiencia-publica-sobre-o-decreto-105022020/#>. Acesso em: 09 maio 2022.

RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2018. 266 p.

RESUMO da Audiência pública histórica no Supremo que discutiu a constitucionalidade do “Decreto da Exclusão”. In: INCLUSIVE- inclusão e cidadania. [S.l.], 26 de agosto de 2021. Não paginado. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/32228>. Acesso em: 06 out. 2021.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 198 p.

RIEGEL, Ariane Berri. **O cotidiano escolar na perspectiva de crianças com deficiência**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau-SC, 2020. Disponível em: https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9749501. Acesso em: 30 mar. 2022.

RODRIGUES, Mavi. **Michel Foucault sem espelhos: um pensador *proto* pós-moderno**. 2006, 237 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro- Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/30/teses/MaviRodrigues.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2022.

ROHLING, Marcos. Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. **Educação**. Porto Alegre. v.38, n.3, p.389-403, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16351/14122>. Acesso em 20 jul. 2020. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.16351>

SALES, Shirley Rezende. Etnografta+netnografta+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012. p. 111-132. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8cxc1c5>. Acesso em: 12 out. 2022.

SANDIN, Ednaldo. **Análise crítica do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015**. In: JUSBRASIL, [S.l.], [2018]. Não paginado. Disponível em: <https://essandim.jusbrasil.com.br/artigos/596688299/analise-critica-do-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-lei-13146-2015>. Acesso em: 13 maio. 2022.

SANTA LUZIA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEDUC nº 003, de 20 de junho de 2023. Estabelece critérios quanto à regulamentação para o processo seletivo interno e perfil do profissional que atuará no Atendimento Educacional Especializado – AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Luzia/MG. In: **Diário Oficial Eletrônico do Município**, Santa Luzia, MG. Não paginado. 2023c. Disponível em: <https://www.santaluzia.mg.gov.br/dom/?mec-events=secretaria-municipal-de-educacao-resolucao-seduc-n-03-de-20-de-junho-de-2023>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SANTA LUZIA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 01, de 01 de fevereiro de 2022. Estabelece critérios quanto à regulamentação para o perfil do profissional que atuará no Atendimento Educacional Especializado- AEE e nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino de Santa Luzia/MG. In: **Diário Oficial do Município**, Santa Luzia, MG, ano 3, n. 00407, p. 01-02, 01 mar. 2022. Disponível em: <https://www.santaluzia.mg.gov.br/dom/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SANTA LUZIA. **Edital de processo seletivo simplificado 001/2017**. Santa Luzia, MG: Prefeitura Municipal de Santa Luzia, 2017. Não paginado. Disponível em: https://www.santaluzia.mg.gov.br/v2/wp-content/uploads/2019/01/001_2017_3-1.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTA LUZIA. **Edital nº 001/2023**- Processo seletivo simplificado. Santa Luzia, MG: Prefeitura Municipal de Santa Luzia, 2023a. 68 p. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-santa-luzia-mg-retifica-processo-seletivo-com-271-vagas/1605679/215ce15596/edital_de_abertura_n_001_2023.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTA LUZIA. **Edital nº 003/2023**- Processo seletivo simplificado para contratação temporária por excepcional interesse público no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Luzia. Santa Luzia, MG: Prefeitura Municipal de Santa Luzia, 2023b. Não paginado. Disponível em: <https://www.santaluzia.mg.gov.br/v2/index.php/processo/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTA LUZIA. **Lei nº 2.819, de 07 de abril de 2008**. Institui sobre o estatuto, plano de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais da educação do município de Santa Luzia. Santa Luzia, MG: Prefeitura Municipal de Santa Luzia, 2008. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/s/santa-luzia/lei-ordinaria/2008/281/2819/lei-ordinaria-n-2819-2008-dispoe-sobre-o-estatuto-plano-de-cargos-carreiras-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-de-santa-luzia>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SANTA LUZIA. **Lei orgânica do município de Santa Luzia- MG**, promulgada em 1º de setembro de 2000. Santa Luzia, MG: Prefeitura Municipal de Santa Luzia, 2000. Não paginado. Disponível em: <https://www.santaluzia.mg.gov.br/v2/wp-content/uploads/2019/01/Lei-org%C3%A2nica-atualizada-27.03.2008.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SANTA LUZIA. **Plano Municipal de Educação**. 2015-2025/Santa Luzia- MG. Santa Luzia, MG: Prefeitura Municipal de Santa Luzia. [2015]. 215 p. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/arquivos-digitais/erratas/14565/18631/plano-educacional-santa-luzia.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANTA LUZIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 01, de 04 de março de 2016**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Unidades Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais de Santa Luzia e dá outras providências. Santa Luzia, MG: CME, 2016. 18 p. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/anexoservice/6e5f0acb-3f5b-4c1d-b21b-c62cd49246c7.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Almedina S/A, 2020. *E-book* (não paginado). Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em 12 ago. 2022.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. *In: Inclusão e biopolítica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p. 61-78.

SANTOS, Iolanda Montano dos. Um corpo mais perfeito. *In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (org.). Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 69-88.

SANTOS, Rebeca Collyer dos. CID-11: O que mudou referente ao autismo? *In: Observatório do Autista*. [S.l.], 06 de janeiro de 2022. Não paginado. Disponível em: <https://observatoriодоautista.com.br/2022/01/06/cid-11-o-que-mudou-referente-ao-autismo/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. *In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). Inclusão e biopolítica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p. 45-60.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. [S.l.] Ano 1, n. 1, p. 1-15, julho de 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. 208 p. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_fe2aef4ed34349e586ff5ef84a17f916.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014. 63 p.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Ata da 67ª reunião ordinária realizada no dia 25 de fevereiro de 2010. *In: Diário Oficial da União*. Seção 1, Brasília, DF, 2010, n. 2, não paginado. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=1&data=04/01/2011&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SENADO FEDERAL. **Senadores**. Brasília, DF: Senado Federal, [2023?]. Não paginado. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores>. Acesso em 29 jun. 2022.

SETUBAL, Joyce Marquizein; FAYAN, Regiane Alves Costa (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016. 318 p. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SILVA, Flávia Junqueira da. **As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea**. 2018. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia- Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22453>. Acesso em: 10 nov. 2021. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.572>

SILVA, Flávia Junqueira da; SILVA, Lázara Cristina da. **O professor de apoio: reflexos e desdobramentos das políticas públicas de inclusão na educação especial**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019, 295 p. <https://doi.org/10.18366/fjlc.3101.2020>

SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (org.). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013. 180 p. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1591/1/Pesquisas-em-educacao-experimentando-outros-modos-investigativos.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

SILVA, Glaycekelle Gomes da Hora. **A operacionalização da política de atenção à pessoa com deficiência: uma análise orientada pela promoção, defesa e garantia de direitos**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade da Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5448/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Glaycekelle%20G.%20H.%20Silva.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

SILVA, Tatiane Salles da. **Estudo sobre a formação e a atuação dos profissionais de Apoio escolar na educação infantil no município de Santa Luzia**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2019. Disponível em: https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7669790. Acesso em: 27 mar. 2022.

SILVA, Wellington Amâncio da. Notas sobre heterotopias. In: **Revista GeoSertões**, Cajazeiras- PB, vol.1, nº 2, jul./dez., p. 80-86, 2016. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoets/index>. Acesso em: 15 out. 2021. <https://doi.org/10.56814/geosertoets.v1i2.43>

SINTRASP. Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Uberlândia. **Sintrasp em luta**. [S./], 09 de março 2023. Não paginado. Instagram: @sintraspuberlandia. Disponível em: <https://www.instagram.com/sintraspuberlandia/>. Acesso em: 24 maio 2023.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 227 p.

SOUSA, Caio Silva de. **O direito à educação de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras e o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357 pelo**

Supremo Tribunal Federal. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6159069. Acesso em: 27 abr. 2022.

STIVAL, Mônica Loyola. O Sujeito do (Neo)Liberalismo. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault- A arte neoliberal de governar e a educação.** São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPq, 2018. p. 157-169.

STÜPP, Pamela Couto Rosa. **Processo de Constituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:** A influência dos Atores Sociais. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologia e Sociedade) - Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, 2018. Disponível em: https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6315271. Acesso em: 24 fev. 2021.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>. Acesso em: 30 jul. 2022. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Luciane Breciani; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa; SANTOS, Isabella Almeida dos. Inclusão, subjetivação e governo das diferenças: a constituição de um *ethos* docente inclusivo na Contemporaneidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa. (org.). **Inclusão, diferença e políticas públicas.** 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. p. 25-38. *E-book*. Disponível em: https://www.unisc.br/images/upload/com_editora_livro/e-book_Inclusao-diferenca-e-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

TIBÉRIO, Wellington. A produção de professores nas escolas: o Sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 387-401, abr./jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8QPyVSPJMPpJjcvDXXcwYmK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000002>

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (TCERJ). **Índice de efetividade de gestão municipal (IEGM)-Educação Pública-** Porto Real. Rio de Janeiro, RJ: TCERJ, 2018. 30 p. Disponível em: <https://www.tce.rj.gov.br/documents/10180/84103303/Porto%20Real.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.173 p.

TRZESNIAK, Piotr. Hoje vou escrever um artigo científico: a construção e a transmissão do conhecimento. In: KOLLER, Sílvia Helena; DE PAULA COUTO, Maria Clara Pinheiro; HOHENDORFF, Jean Von (org.). **Manual de produção científica.** São Paulo: Penso Editora; 2014. 191 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6264507/mod_resource/content/2/Manual_prod_cient_I_1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

UBERLÂNDIA. **Decreto nº 15.176, de 29 de setembro de 2014.** Dispõe sobre a redução da jornada de trabalho do educador infantil, de que trata a Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004, e suas alterações, que “dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia e revoga a Lei Complementar nº 049, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores”, e do Educador Infantil, especialidades Educador Infantil I e Educador Infantil II, de que trata a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014, que “dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências”. [Uberlândia, MG]: [s.n]. 2014a. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12713.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Administração. Edital do concurso público nº 01/2019, de 05 de julho de 2019. *In: Diário Oficial do Município*, n. 5658, Uberlândia, MG: PMU, 2019b. 82 p. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/22163.pdf. Acesso em: 05 maio 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 002/2011. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a instrução normativa SME nº 002/2008. *In: Diário Oficial do Município*, n. 3767, Uberlândia, MG: PMU, 2011a. p. 05-09. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16863.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 004/2019. Dispõe sobre o funcionamento da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa SME nº 002/2011. *In: Diário Oficial do Município*, n. 5669, Uberlândia, MG: PMU. p. 5-8, de 23 de julho de 2019e. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/5669.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 006/2022. Dispõe sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Uberlândia e Organizações da Sociedade Civil (OSCs) parceiras e revoga a Instrução Normativa SME nº 004/2019. *In: Diário Oficial do Município*, n. 6498, Uberlândia, MG: PMU. p. 11-18, 1º de dezembro de 2022. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/6498.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa. Retificação-Instrução Normativa SME nº 001/11, que “dispõe sobre o funcionamento da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa SME nº 002/2008”. *In: Diário Oficial do Município*. Uberlândia, MG:PMU, n. 3670, p. 7, 25 de maio de 2011b. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/3670.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UBERLÂNDIA. **Lei complementar nº 94, de 16 de novembro de 1994.** Cria cargos de carreira da administração direta do município. Uberlândia, MG: PMU, 1994. Não paginado.

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/1994/9/94/lei-complementar-n-94-1994-cria-cargos-de-carreira-da-administracao-direta-do-municipio>. Acesso em: 06 maio 2023.

UBERLÂNDIA. **Lei complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia e revoga a Lei complementar nº 049, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores. Uberlândia, MG: PMU, 2004. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2004/35/347/lei-complementar-n-347-2004-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-uberl-ndia-e-revoga-a-lei-complementar-n-049-de-12-de-janeiro-de-1993-e-suas-alteracoes-posteriores>. Acesso em: 19 abr. 2023.

UBERLÂNDIA. **Lei complementar nº 661, de 08 de abril de 2019**. Altera a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que "dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências", e dá outras providências. Uberlândia, MG: PMU, 2019a. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/66/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberl-ndia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 out. 2021.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 10.325, de 23 de novembro de 2009**. Cria cargos de provimento efetivo nos quadros permanentes de pessoal dos planos de cargos, carreira e remuneração dos servidores da administração direta, da saúde e da educação e dá outras providências. Uberlândia, MG: PMU. 2009. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2009/1033/10325/lei-ordinaria-n-10325-2009-cria-cargos-de-provimento-efetivo-nos-quadros-permanentes-de-pessoal-dos-planos-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-administracao-direta-da-saude-e-da-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 maio 2023.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014**. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, MG: PMU, 2014b. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg>. Acesso em: 19 abr. 2023.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Uberlândia, MG: Câmara de Vereadores. 2015a. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1220/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20152025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 out. 2021.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 12.316, de 24 de novembro de 2015**. Altera o art. 22 e o anexo II da Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações, que "dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia e revoga a Lei Complementar nº 49, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores", altera o art. 27 e acresce o art. 28-a à lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e

suas alterações, que "dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências". Uberlândia, MG: Câmara de Vereadores. 2015b. Não paginado. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1232/12316/lei-ordinaria-n-12316-2015-altera-o-art-22-e-o-anexo-ii-da-lei-complementar-n-347-de-20-de-fevereiro-de-2004-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-uberlandia-e-revoga-a-lei-complementar-n-49-de-12-de-janeiro-de-1993-e-suas-alteracoes-posteriores-altera-o-art-27-e-acresce-o-art-28-a-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 maio 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Administração. **Processo seletivo simplificado** - edital nº 01/2019. Uberlândia, MG: PMU/SMA, 2019c. Não paginado. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/21883.pdf. Acesso em: 05 maio 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Administração. **Processo seletivo simplificado** - edital nº 02/2019. Uberlândia, MG: PMU/SMA, 2019d. Não paginado. Disponível em: <http://arquivos.rboconcursos.com.br/documentos/375/11439798.pdf>. Acesso em: 05 maio 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações teóricas/práticas elaboradas com gestores (as):** um convite a todos(as) os(as) profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar de 2015. Uberlândia: SME/Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2014c. 37 p.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 001 de 27 de maio de 2020. Dispõe sobre a regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais, e institui o regime especial de trabalho remoto nas escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), para o cumprimento da carga horária mínima exigida. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia, MG:PMU, n. 5877, p. 5-8, 27 de maio de 2020. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5877.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS. Biblioteca da Unisinos. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos:** artigo, projeto, relatório, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. 23 ed. São Leopoldo: Jesuítas Brasil, 2021. 175 p. *E-book*. Disponível em: http://unisinos.br/biblioteca/images/abnt/2021-1/MANUAL_ABNT_BIBLIOTECA_JANEIRO_2021-1.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

VEIGA, Robson Antônio dos Reis. **Planos de Educação e Qualidade:** dimensões das políticas públicas no Brasil. 2022. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia- Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35299/1/PlanosEduca%c3%a7%e3%a3oQualidade.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! *In*: COSTA, Marisa. Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 35-47.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault - 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91. Disponível em: https://www.academia.edu/4314797/Na_oficina_de_Foucault_Alfredo_Veiga_Neto_Palavras_chave_de_Ensino_e_Curr%C3%ADculo_e_Professor_Convidado_permanente_do_PPG_Educa%C3%A7%C3%A3o_da_Universidade_Federal_do. Acesso em: 01 jun. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 157 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault- A arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPq, 2018. p. 33-44.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 8, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *In*: **Rev.Verve**, [S.l.], n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/14886/11118>. Acesso em: 02 dez. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *In*: **Currículo sem fronteiras (on- line)**. [S.l.], v. 11, nº 1, p. 5-13, jan/jun., 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2022.

VENDA NOVA DO IMIGRANTE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Atendimento educacional especializado (AEE): garantias e orientações legais**. Venda Nova do Imigrante, ES: SMEC, 2016. 95 p. Disponível em: <http://c2sisweb.tecnologia.ws/SisWeb/Repositorio/Arquivos/0/ee571291-6.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

VIEIRA, Leandra de Souza. **Proposta de formação continuada para Profissionais de Apoio Escolar à inclusão em contextos escolares inclusivos no município de Porto Real**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, 2019. Disponível em: https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7975729. Acesso em: 16 mar. 2022.

WIKIPEDIA. A enciclopédia livre. São Francisco, Califórnia, Estados Unidos da América. 2023. Não paginado. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Sobre_a_Wikip%C3%A9dia. Acesso em: 16 dez. 2023.